العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا

إعداد

محمد صالح سليم علي

إشراف

الأستاذ الدكتور صالح حسن الداهري

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلب الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

جامعة عمان العربية

كلية العلوم التربوية والنفسية

للعام ٢٠٠٩/٢٠١٠

ب

التفويـــض

أنا الطالب محمد صالح علي أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نـــسخ مـــن رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: صالح محمد علي

التوقيع:

التاريخ: 10/9/19

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير الطالب محمد صالح علي بتاريخ 21/ 8/ 2010 وعنوانها: " **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا**".

وقد أجيزت: 21/ 8/ 2010

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور: أحمد عواد	رئيساً	....
الأستاذ الدكتور: صالح حسن الداهري	عضواً ومشرفاً	....
الأستاذ الدكتور: محمود عطا	عضواً	....

الإهـــــــــداء

إلى من ربياني صغيراً وكبيراً نبع الحنان

أمـــي وأبي

إلى من قاسموني طفولتي وشبابي حلوها ومرها جواهري النادرة

أختي وإخواني

إلى أهــلي وأصدقائي وزملائي وأبــناء بــلدي

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وآله وصحبه أجمعين. لا يسعني بعد أن انتهيت من إعداد هذه الرسالة إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان بعد شكر الله تعالى إلى أستاذي الدكتور الفاضل صالح الداهري الذي شرفني بقبوله الإشراف على هذه الرسالة والذي كان له الفضل الكبير بعد الله تعالى في تطويرها وإخراجها إلى حيز الوجود .

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة كل من الأستاذ الدكتور صالح الداهري، والأستاذ الدكتور أحمد عواد، والأستاذ الدكتور محمود عطا على قبولهم مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم في إخراج هذه الرسالة، وإلى أساتذتي في جامعة عمان العربية الذين كانوا خير مربين أسهموا في تكوين شخصيتي العلمية والتربوية.

الباحث

محمد صالح علي

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحـــق

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا

إعداد
محمد صالح علي
إشراف
الأستاذ الدكتور صالح حسن الداهري

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، حيث تكون عدد الطلاب من (١٤١) طالباً، وعدد الطالبات (١٥٥) طالبة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي الذي استخدمه النواصرة (٢٠٠٨) الذي تم بناؤه وفق نظرية ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي، ومقياس حل المشكلات الذي قام بوضعه كل من هبنر وباترسن (Heppner & Petersen) والمعرب من قبل جروان (١٩٨٦).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا جاء بدرجة مرتفعة. وأن مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات جاء بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى أثر الجنس في جميع مجالات الذكاء الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح الإناث باستثناء مجال التخطيط والقراءة التحليلية وحل المشكلات. وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى أثر الجنس في القدرة على حل المشكلات،

وجاءت الفروق لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى أثر التخصص في مستوى الذكاء الاجتماعي. وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر التخصص في القدرة على حل المشكلات. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتوفير المناخ المناسب لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الذكور، وتدريب الطلبة على ممارسة إستراتيجية حل المشكلات، وإجراء دراسة مقارنة بين الطلبة في المراحل الدراسية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في مستوى الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، القدرة على حل المشكلات، المرحلة الثانوية، منطقة عكا.

The Relation between Social intelligence and Problem-solving ability among Secondary School Students at Akka District

Prepared by

Mohammed Saleh Ali

Supervisor

Professor. Dr. Saleh Hassan Al Dahrey

The purpose of the study was to examine the relationship between social intelligence and problem-solving ability among secondary school students in Akka District. The study sample consisted of 296 secondary school students in Akka district (141 males and 155 females) selected using purposeful sampling. To achieve the purposes of the study and to collect data, the researcher used Al Nawasreh's (2008) Social Intelligence Scale developed based on Steinberg Social Intelligence Theory. Heppner and Peterson (adapted by Al- Jarwan, 1986) problem-solving scale was used to measure problem solving ability.

The results indicated high levels of social intelligence among secondary school students in Akka District, while problem-solving ability was moderate among student population. Significant differences were found due to gender in all social intelligence domains, in favor of female students, except for planning, analytical reading and problem-solving. Significant gender differences were found in problem-solving ability, in favor of females. No significant differences were found in social intelligence due to specialization, while no differences were found due to specialization in students' ability to solve problems. significant correlations were found between social intelligence and problem-solving ability.

Based on these results, the study recommended the need to create a suitable organizational school climate to promote male students' social intelligence and to train students on using problem-solving strategies.

A comparative research investigating the differences in social intelligence levels among elementary, middle and secondary school students and then connecting this intelligence with the ability to solve problems.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمـــة

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء بشكل كبير، إذ أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به مثل الذكاءات المتعددة موضوعاً للعديد من الدراسات والأبحاث التي تحاول أن تفسر وتبين علاقات أنواع الذكاءات المختلفة مع متغيرات أخرى. وقد أكد جـــاردنر (٢٠٠٥) على أن الذكاء يمثل قدرة فكرية معينة تستلزم وجود مجموعة مـــن مهـــارات حـــل المشكلات، مما يمكّن الفرد من مواجهة الصعوبات وحل المشكلات وخلق نتاج فعّال ليس فقـــط في مجال الذكاء اللغوي والمنطقي، وإنما في مجال الذكاء الانفعـــالي والاجتمـــاعي والخُلقـــي والمكاني والموسيقي والحركي (الجسدي) والوجودي والطبيعي. ويعد الذكاء الاجتمـــاعي مـــن الجوانب الهامة في الشخصية، وذلك لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد وغيره من الأفـــراد، وللتفاعل الإنساني عموماً والتفاعل في المجال التربوي على وجـــه الخـــصوص (عبدالحميـــد، ٢٠٠٣).

ويشير ميجس، وسيلسون وسكوت، وســـيقرز، وســـبيكرمان (Meijs, Cillesoon, Scholte, Segers, &Spijkerman, 2010) أن الذكاء الاجتماعي يميز بين نـــوعين مـــن الناس: منهم الأشخاص الذين ينالون الإعجاب والتقدير لتميزهم بالارتياح والتوازن في مختلـــف المواقف الاجتماعية، وتفردهم باليقظة والنشاط والنباهة في استجاباتهم للتلميحـــات والأحاديـــث

الدقيقة، وممارستهم للتفاعلات الاجتماعية بنشاط وكفاءة عالية، ونوع من النـــاس يُعـــاني فـــي مختلف المواقف الاجتماعية المختلفة على الرغم من تمتعهم بالكفاءة في بعض الميادين الأخرى، ولكنهم مع ذلك يحصلون على أسوأ التفاعلات الاجتماعية.

وتكمن أهمية الذكاء الاجتماعي في كونه وسيلة للتفاعل مع الآخرين والتواصل معهـم، ومن الضروري أن نهتم بتوظيف الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، وذلك عـن طريـق مهـارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، وتنمية المهارات التعاونية، وذلك من خلال الأنشطة المختلفـة التي تقدم من خلال المنهج الدراسي، وغرس القيم في الطفل مثل الاحترام والقيادة والمـشاركة مع الآخرين والتعاون معهم لتحقيق هدف مفيد (ناسة، ٢٠٠٩).

ونظراً لأهمية الذكاء الاجتماعي فقد تناولته الدراسات النفسية بالبحث والدراسـة فقـد أجرت جونز، وفورستر، وسكاس (Jones, Forstcr, Skuse,2007) دراسـة هـدفت إلـى الكشف عن طبيعة الذكاء الاجتماعي لدى عينة من المراهقين غير الاجتماعيين. وأجرى برازا و ازرميندا ومونس جوس وبـرازا (Braza, Azurmendi, Munoz Jose,& Brazza, 2009) دراسة إذ هدفت إلى الكشف عن أثر الذكاء الاجتمـاعي، علـى تقبـل الأقـران ودور الجنسين في ذلك التقبل. كما أجرى ميجس وآخرون (Meijs, & et. al, 2010) دراسة هدفت إلى مقارنة أثر الذكاء الاجتماعي والذكاء المعرفي على الشعبية لدى المراهقين.

ومع حداثة العديد من الدراسات في موضوع الذكاء الاجتماعي إلى أن بداياته تعود إلى عام ١٩٢٠م، حيث عرفه ثورندايك (Thorndike) المشار إليه في سـتيرنبرغ (Sternberg, 2000) بأنه قدرة الشخص على فهم وإدراك العلاقات الاجتماعية والتصرف بها بحكمه، ومنـذ ذلك الوقت فقد حمل بناء الذكاء الاجتماعي العديد من المعاني، ويمكن القول إن الباحثين في هذه الأيام يتفقون على أن بناء الذكاء الاجتماعي يتكون من عنصرين رئيسين هما: الأول يشير إلى

ملاحظة الشخص أو إدراكه لحاجات ومشاكل الآخرين، والثاني يتمثل بالاستجابة نحو التكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقد أشارت الدراسة التي أجراها زاكارو، جيلبرت، ثور، وممفورد (Zaccaro, Glibert, Thor & Mumford, 1991) أن الذكاء الاجتماعي يتكون من عنصرين هما: الفهم الاجتماعي، والسلوك المناسب للموقف. كما أن هذه العناصر مرتبطة بشكل واضح مع الخصائص الشخصية المختلفة التي تجعل الشخص فاعلاً من الناحية الاجتماعية، حيث يدرك الشخص الذكي اجتماعياً الموقف الاجتماعي بشكل جيد، كما يتصرف الشخص الذكي اجتماعياً بالشكل المناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وقد أشار جولمان وديل (Goleman & Dell, 2006) أن الذكاء الاجتماعي يرتبط بمجموعة من البناءات وتتضمن هذه البناءات مجموعة من المهارات والكفايات يشار إليها عادة بمصطلح الفاعلية الاجتماعية، وهي: المهارة الاجتماعية، الكفاية الاجتماعية، الذكاء بين الشخصي، المراقبة الذاتية، والمهارة السياسية.

وبهذا يُلحظ أن الذكاء الاجتماعي له علاقة وطيدة مع مهارات حل المشكلات عامة والمشكلات الاجتماعية على وجه الخصوص، حيث أشار أندرسون، وجودارد، وباول (Anderson, Goddard & Powell, 2009) أن مهارة حل المشكلات الاجتماعية هي عملية سلوكية معرفية معقدة يحاول من خلالها الفرد اكتشاف طرق تكيفية مع المواقف المثيرة للمشاكل خلال الحياة اليومية.

وفي هذا الصدد فإن الأفراد الذين يمتلكون القدرة على حل المشكلات يمتلكون أبنية معرفية قوية تسهم في تمثيل جديد وفعال للمشكلة، وان الخطوة الفارقة بين الناجحين والفاشلين

في حل المشكلات اللفظية هي مجموعة من الجمل تعبر عن أو تدل علـــى تـــصور العلاقـــات الرياضية بين متغيرين أو أكثر (غباري، ٢٠٠٨).

والمشكلة موقف تعليمي تعلمي يُشعر الفرد بفجوة بين ما يعرفه وما يجب الوصول إليه مما يتطلب منه التفاعل فردياً وجماعياً لتخطى الفجوة مستعيناً بخبراته السابقة وما يكتسبه مـــن تعاونه مع أفراد الجماعة الآخرين (أبو جادو، 2000). حيث يشير ســـلامي (Salami, 2004) إلى أن القدرة على حل المشكلات هي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهـــي نوع من الأداء يُعمل فيها الفرد الحقائق المعروفة ليتوصل إلى الحقائق المجهولـــة التـــي يـــود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التـــي يقـــوم بحلها.

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الاجتماعي في تطوير تفاعلات الفرد الاجتماعية وأثره الكبير على تنمية مهارة الفرد في القدرة على حل المشكلات عموماً، والمشكلات الاجتماعية خصوصاً، ونتائج وتوصيات العديد من الأبحاث والدراسات التي أوصت بدراسة الذكاء الاجتمـــاعي مـــع العديد من المتغيرات ذات الصلة مثل دراسة ماليك بالدا وبونيـــا (Malik, Balda & Punia, 2005) حيث بينت نتائجها أهمية الذكاء الاجتماعي في تحسين مهارة حل المشكلات لدى الطلبة، ودراسة جونز، وفورستر، وسكلوز (Jones, forstcr & Skuse,2007) التي أشارت إلى أن أهمية الذكاء الاجتماعي في تحديد اتجاهات الطلبة نحو الأحداث والمواقف الاجتماعيـــة داخـــل غرفة الصف. ودراسة برازا وآخرين (Braza, et al, 2009) فقد أشاروا إلى أهميـــة الـــذكاء الاجتماعي في تنمية التعاطف والقدرة اللفظية والتقبل بين الأقران، وغيرهـــا مـــن الدراســـات. بالإضافة إلى أن المجتمع الفلسطيني وما يواجهه من تنوع ثقافي وحـــضاري مـــع الثقافـــات

الأخرى التي تقاسمه أرضه يعطي الباحث أهمية ومبرراً كبيراً لدراسة الذكاء الاجتماعي وبيان علاقته مع القدرة على حل المشكلات.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من الدراسة الحالية الكشف عن مستوى كل من الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات والعلاقة الارتباطية بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عكا.

عناصر مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟
٢. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى طلبة المرحلة الثانوية في الذكاء الاجتماعي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص؟
٣. ما مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟
٤. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدرة على حل المشكلات تعزى إلى كل من الجنس والتخصص؟
٥. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها أول دراسة في عكا تتناول العلاقة بين المتغيرين السابقين، في حدود علم الباحث، وبالتالي فإن نتائجها يمكن أن توفر معلومات تسهم في لفت

النظر إلى أهمية في البرامج الإرشادية والوقائية، ومن الممكن إبراز أهمية الدراسة من خلال الناحيتين الآتيتين:

أولاً: الناحية النظرية: تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها الذي يتناول مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والفروق بينهما في ضوء متغير الجنس والتخصص، كما تكتسب الدراسة أهميتها أيضاً من الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات، حيث إن هناك القليل من الدراسات النفسية التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين، كما يعد الذكاء الاجتماعي من المفاهيم النفسية التي تم تناولها حديثاً كنوع من أنواع الذكاءات المتعددة، والتي لها أثر مهم في علاقات الفرد واتجاهاته الاجتماعية ونجاحه الاجتماعي، مما يؤثر في قدرته على حل المشكلات وبخاصة الاجتماعية منها.

وتُعدّ هذه الدراسة إثراء للمكتبة العربية كمصدر مكمل لسلسلة الدراسات العلمية في هذا المجال وذلك من خلال الأمور التالية:

- توافر أدب نظري حول متغيري الدراسة وهما: الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.
- تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات كمتغيرات مستقلة.

ثانياً: الناحية الإجرائية التطبيقية: فيمكن لنتائج هذه الدراسة أن تقدم فوائد جليلة لكل من له علاقة بالعملية التربوية والنفسية، ويتمثل ذلك بما يأتي:

- تساعد المرشدين النفسيين في التعرف على أحد أنواع الذكاءات المتعددة والمهمة في حياة الفرد وهو الذكاء الاجتماعي، وتحديد علاقته بقدرة الفرد على حل المشكلات،

للإسهام في تمنية هذا النوع من الذكاء و تعزيز وتنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.

- كما قد تسهم النتائج في تعريف المدرسين وأولياء الأمور بأنماط السلوك المتوقعة من كل تلميذ وطريقته في حل المشكلات المختلفة، للإسهام في تعزيز الإيجابي منها والتخلص من السلبي.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاجتماعي: وعرفه ستيرنبرغ (Sternberg, 200٠) بأنه "المكون الذي يمكن من خلاله القدرة على فهم الآخرين والممثل في القدرة على التفاعل بنجاح معهم ". أو أنه القدرة على الأداء الجيد في الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية" ويعرف **إجرائياً** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الاجتماعي المُعدّ في هذه الدراسة.

أما أبعاد الذكاء الاجتماعي فيمكن تعريفها نظرياً كما وردت في ستيرنبرغ (Sternberg, 200٠) كما يلي:

* **الكفاءة الاجتماعية:** هي قدرة الفرد على الإحساس بالآخرين وبرغباتهم وحاجياتهم، وتقبلهم. وتعرف **إجرائياً** بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي الفقرات من (١- ١٦).

* **التخطيط:** يعرف بأنه قدرة الفرد على إنجاز أعماله بوقتها المحدد، والتخطيط للعلاقات الاجتماعية مسبقاً. ويعرف **إجرائياً** بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي الفقرات (١٧، ١٨، ١٩).

* **القراءة التحليلية:** ويقصد بها قدرة الفرد على امتلاك مفردات لغوية جيدة للتواصل مع المجتمع وفهم ما يجري فيه. وتعرف **إجرائياً** بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي الفقرات (٢٠، ٢١، ٢٢).

* **الموضوعية:** وتعرف هذه القدرة بأنها إمكانية الفرد على تقبل أفكار الآخرين وعدم التمسك بالرأي الخاص، وتقدير الحقيقة المتعلقة بها، والتمتع بالأمانة مع الآخرين، وتفسير العلاقات الاجتماعية بدقة ودون تحيز. وتعرف **إجرائياً** بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي الفقرات (٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨).

* **الفكر الاستقصائي:** وهو قدرة الفرد على تمحص الأفكار والإفادة من الخبرات السابقة، والتأني في إصدار الأحكام على المسائل الاجتماعية. ويعرف **إجرائياً** بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي الفقرات (٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣).

* **عدم التعصب:** وهو قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الآخرين، واحترام حقوقهم والتعاطف معهم، والابتعاد عن الأنانية والعصبية الذاتية. ويعرف **إجرائياً** بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي الفقرات (٣٤، ٣٥، ٣٦).

* **حل المشكلة:** عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لموقف مشكل بطريقة محددة. وتعرف **إجرائياً** بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي الفقرات (٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣).

القدرة على حل المشكلات: هي مهارة تضع الطلاب في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل

إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف (جروان، 2007). وتعرف **إجرائياً** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده الباحث في هذه الدراسة.

طلبة المرحلة الثانوية: هم طلبة الصف العاشر المنتظمين في الدراسة في المدارس الثانوية في منطقة عكا للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م.

محددات الدراسة:

من الممكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **محدد بشري:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة سخنين التابعة لمنطقة عكا للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م.
- **محدد مكاني:** مدينة سخنين التابعة لمنطقة عكا التعليمية.
- **محدد زماني:** جرت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م.
- **محدد الأداة:** تم تطبيق مقياسيّ الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات، وهما ليسا من الأدوات المقننة؛ لذا فإن تعميم نتائجهما يكون مقيداً بدلالات صدقهما وثباتهما.

الفصل الثانـــي

الإطار النظري و الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لمفاهيم الدراسة حيـــث تـــم تقـــديم تعريفـــاً للـــذكاء الاجتماعي ومكوناته وأهم النظريات التي فسرت الذكاء الاجتماعي، كما يتناول عرضاً توضيحياً لمفهوم القدرة على حل المشكلات وخطواتها وعناصرها. كما يتناول هذا الفصل عمل مسح عام للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة من خلال محركات البحث العالمية والمجـــلات العربية والرسائل الجامعية غير المنشورة في الجامعات الأردنية، ثم عرضها في هـــذا الفـــصل حسب المتغيرات الرئيسة وتناولها تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الإطار النظري

أ. الذكاء الاجتماعي

يُعدّ الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في الشخصية وذلك لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة . وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد وغيره من الأفراد وللتفاعل الإنساني عموماً والتفاعل في المجال التربوي بوجه خاص . وأكثر ما يؤكد أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي إن العديد من المتفوقين يفشلون في علاقاتهم بمعلميهم أو زملائهم رغم ارتفاع مستوى ذكائهم وقدراتهم الفائقة ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف قدرات الذكاء الاجتماعي لديهم وهذا الفشل هو فشل اجتماعي أساساً مصدره الضعف في قدرات هذا النوع من الذكاء (المطيري ، ٢٠٠٠) .

ويرى سلفيرا ومارتينيوسين وداهل (Silvera, Martinussen & Dahl, 2001) إن الكثير منا لا يجد صعوبة في التفكير بأشخاص نعرفهم على أنهم ناجحون في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يواجهونها ومثل هؤلاء الأشخاص ينالون إعجاب الآخرين وتقديرهم فهم أشخاص يمتازون بالتوازن والارتياح حتى في أصعب المواقف الاجتماعية وأكثرها إرباكاً ويمتازون كذلك بالنشاط واليقظة حتى في استجاباتهم للتلميحات والأحاديث الدقيقة كما انه من السهل علينا كذلك أن نفكر في أشخاص يعانون بشكل فعلي في المواقف الاجتماعية المختلفة على الرغم من تمتعهم بالكفاءة في بعض الميادين الأخرى ولكنهم ومع ذلك يحصلون على أسوأ التفاعلات الاجتماعية .

ومن خلال هؤلاء الأشخاص يمكننا أن نفهم أن هناك فروقاً فردية تدفع الأشخاص المختلفين إلى أن يحصلوا على درجات متفاوتة من النجاح في المواقف الاجتماعية وهذه الفروق غالباً ما ترجع إلى الذكاء الاجتماعي .

ويرى أبو حطب (١٩٨٣) إن أول من استخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي كان ثورندايك (Thorndike) وذلك في سنة ١٩٢٠ كما يرى كلستروم وكانتور (Kihlstrom& Cantor, 2000) إن أصول وجهة النظر في الذكاء الاجتماعي تمتد إلى تقسيم ثورندايك للذكاء إلى ثلاثة مظاهر هي :

- الذكاء المجرد abstract intelligence : وهو ما يتعلق بالقدرة وفهم و إدارة الأفكار
- الذكاء الميكانيكي Mechanical intelligence : وهو ما يتعلق بالقدرة على فهم و إدارة الأهداف .
- الذكاء الاجتماعي Social intelligence : وهو ما يتعلق بالقدرة على فهم الآخرين .

ويرى تايلور (Taylor، 1990) انه في الأربعينات من القرن العشرين كان مفهوم الذكاء الاجتماعي يندرج تحت مفهوم الإدراك الاجتماعي الذي يحتوي على ثلاث مهارات أساسية هي :

أ- القدرة على التمييز بين الحالات النفسية للآخرين .

ب- القدرة على التنبؤ بالمواقف الاجتماعية .

ج- القدرة على التصرف بصورة تناسب النظام الاجتماعي السائد .

وفي الستينات من القرن العشرين أعاد جيلفورد (Guilford) استخدام مصطلح الذكاء الاجتماعي بعد أن اغفل استخدامه طويلاً ولذلك كانت فترة الستينات حافلة بالدراسات والمقاييس التي تم تطويرها لقياس الذكاء الاجتماعي . كما تميزت فترة السبعينات من القرن العشرين بالنظر إلى الذكاء الاجتماعي على انه تكوين مستقل بذاته ومتميز عن الذكاء العلم ويعود الفضل في ذلك إلى كيتنج (Keating) الذي اهتم بدراسة طبيعة الذكاء الاجتماعي وتوصل إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل فعلاً عن كل من التحصيل الأكاديمي والذكاء العام (أبو حطب ، ١٩٨٣) .

وظهرت المفاهيم المتعددة للذكاء الاجتماعي والتي تتضمن المدركات الداخلية والخارجية والظروف البيئية والمهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات النفسية الأخرى(Taylor،1990) .

وبينما اعتبر جاردنر أن الأنواع الخمسة الأولى من الذكاء تمثل إلى حد ما قدرات معرفية مشابهة لتلك القدرات التي اقترحها ثورستون Thurstone إلا انه اعتبر أن الذكاء بين الشخص والذكاء بين الأشخاص يمثلان وبشكل واضح الطبيعة الشخصية والاجتماعية . حيث عرف الذكاء الشخصي Interpersonal Intelligence بأنه قدرة الفرد على امتلاك وسائل ناجحة

للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به . كما عرف الذكاء بين الشخصي على أنه قدرة الفرد على الملاحظة والتعامل مع الآخرين (Tcdnoyprm & Jabyrp w 2000) .

وقد ظهرت العديد من التعريفات للذكاء الاجتماعي فقد أشار الحفني (١٩٨٣) إلى أن الذكاء الاجتماعي وهو القدرة على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة . ويقول أبو الخطيب (١٩٨٣) إن أصول الذكاء الاجتماعي تمتد كمفهوم إلى الكتابات المبكرة لإدوارد ثورندايك وخاصة لتمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والميكانيكي والمجرد ويعرف ثورندايك الذكاء الاجتماعي بأنه " القدرة على فهم الأفراد والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية . وان دراسة إدراك الأشخاص يعد اقتراباً إلى موضوع الذكاء الاجتماعي لأنه يتضمن إدراك الأشخاص في مواقف التفاعل الإنساني .

ويذكر فورد (Ford, 1983) في طبيعة الذكاء الاجتماعي إن مفهوم الذكاء الاجتماعي يُمثل مجالاً هاماً للقدرات البشرية التي تستحق اهتماماً من جانب الباحثين وأصحاب المهن. وأنه مع تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم الذكاء وظهور نظرية الأبعاد المتعددة للذكاء بشكل كبير حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به كالذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعاً للعديد من البحوث الحديثة التي تحاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات وقد عملت المنظمات والمؤسسات المختلفة على إبداء الاهتمام الجدي بالذكاء الاجتماعي لما له من صلة وثيقة في تفاعل الفرد مع المجتمع؛ الأمر الذي يسهم في رقيه، كما أن تمتع الفرد في مجال عمله بالذكاء الاجتماعي يعمل على زيادة الجهد بأقصى درجة ممكنة مما يُسهم في زيادة الإنتاجية وتحقيق الرضا من طالبي الخدمة .

تطور الاهتمام بالذكاء الاجتماعي:

بدأ الاهتمام بدراسة الذكاء الاجتماعي مع بداية العقدين الثاني والثالث من القرن العشرين وبدأ هذا لاهتمام واضحاً في دراسات كل من بروم و ثورندايك ثم زاد الاهتمام بعد ذلك عن طريق كل من جيلفورد و ديميلا و كيتنج و فورد وغيرهم. وقد أشار فورد (Ford, 1983) في المؤتمر السنوي الأمريكي لعلم النفس إلى أن كثيراً من العلماء البارزين حاولوا دراسة الذكاء الاجتماعي ووضع نظرية له منذ بدايات القرن العشرين إلا أنه لم يمكنهم أن يقدموا صورة واضحة لطبيعة هذا النوع من الذكاء بشكل محدد .

وفي الثمانينيات من القرن العشرين ظهر التوجه الحديث في بحوث الذكاء الاجتماعي وظهرت المفاهيم المتعددة للذكاء الاجتماعي والتي تتضمن المدركات الداخلية والخارجية والظروف البيئية والمهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات النفسية الأخرى (Taylor،1990) .

وكشف ستيرنبرغ أن الذكاء الاجتماعي يتكون من عدد السلوكات التي تعكس الكفاءة الاجتماعية عند الأفراد فالفرد الذي يمتلك الذكاء الاجتماعي يتمتع بالسمات التالية :

- تقبل الآخرين .
- الاعتراف بالأخطاء .
- امتلاك الضمير الاجتماعي .
- يفكر ملياً قبل أن يتكلم أو يتصرف .
- يظهر الفضول وحب المعرفة .
- يصدر أحكاما عادلة وغير متشددة .
- يقدر جداً مدى صلة المعلومات المتوافرة بالمشكلة المطروحة .
- حساس تجاه رغبات وحاجات الآخرين .

- يمتاز بالصراحة والأمانة مع نفسه و الآخرين.
- يظهر اهتماماً بالمحيط المباشر .

ولم يكن الذكاء الاجتماعي يحتل مكانة كبيرة في نظريات الذكاء إلا أن ظهرت نظرية جاردنر Gardner (١٩٨٣) في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence's فعلى عكس المدافعين عن الذكاء العام مثل جنسن (Jensen) فقد اقترح جاردنرGardner أن الذكاء لا يتكون من قدرة معرفية واحدة ولكن هناك تسعة أنواع – وربما أكثر – من الذكاء وهذه الأنواع التسعة مختلفة تماماً عن بعضها بعضاً وأن كل واحد من هذه الأنواع التسعة يمكن تمييزه عن الأنواع الأخرى وأن كل نوع يتحد مع نظام عقلي مختلف عن الأنواع الأخرى (Kihlstrom & Cantor, 2000) وهذه الذكاءات المقترحة من قبل جاردنر هي:

- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence .
- الذكاء المنطقي – الرياضي Mathematical Intelligence .
- الذكاء المكاني Spatial Intelligence .
- الذكاء الموسيقي Musical Intelligence .
- الذكاء الجسمي Kinesthetic Intelligence .
- الذكاء بين الشخص Intrapersonal Intelligence .
- الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence .
- الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence.
- الذكاء الوجودي Existential Intelligence.

وبينما اعتبر جاردنر أن الأنواع الخمسة الأولى من الذكاء تمثل إلى حد ما قدرات معرفية مشابهة لتلك القدرات التي اقترحها ثورستون Thurstone إلا انه اعتبر أن الذكاء بين الشخص

والذكاء بين الأشخاص يمثلان وبشكل واضح الطبيعة الشخصية والاجتماعية . حيث عرف الذكاء بين الشخص Intrapersonal Intelligence بأنه قدرة الفرد على امتلاك مسائل ناجحة للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به. كما عرف الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence على أنه قدرة الفرد على الملاحظة والتعامل مع الآخرين (Kihlstrom & Cantor, 2000). وقد حاول جاردنر أن يبرهن ومن خلال دراسة حالة عصبية neurological case أن التلف في الفصوص الأمامية من القشرة الدماغية من الممكن أن يؤدي إلى ضعف في قدرات الذكاء الاجتماعي في حين تبقى قدرات الأنواع الأخرى من الذكاء سليمة وقد قدم مثالاً على ذلك وهو حالة فينيس جاج phineas gage مقابل الحالة التي أشارت إليها لوريا (luria) وهي حالة زازتيسكي zazetsky الذي تعرض لتلف في الفصوص القفوية والجدارية مما أدى إلى إضعاف معظم وظائف العقلية بشكل كبير في حين بقيت قدرته الشخصية والاجتماعية سليمة نسبياً . وكذلك لاحظ جاردنر أن مرض النسيان Alzheimer يؤدي إلى إضعاف القدرات المعرفية بشكل كبير ولكنه لا يؤثر كثيراً على قدرة الفرد في التعامل مع الآخرين. (Macmillan, 1986). وفي هذا الاتجاه فقد اقترح تايلور وكاديت (Taylor & Cadet, 1989) أن هناك ثلاثة أنظمة دماغية مختلفة تقوم بتزويد الذكاء الاجتماعي بالنيورونات العصبية وهذه الأنظمة هي :

- نظام التوازن الفرعي palanced or integrated cortical supsystem : والذي يعتمد على الذاكرة طويلة المدى بإصدار الأحكام الاجتماعية المعقدة .
- النظام الفرعي الجبهي المسيطر dominant frontal – supsystem : الذي يعمل على توليد وتنظيم السلوك الاجتماعي .
- النظام الفرعي الطرفي (العضوي) المسيطر dominant limpic – supsystem :

الذي يعمل على إنتاج الاستجابات الانفعالية للأحداث بسرعة .

وقدم جاردنر كلاً من سيجموند فرويد ومارسيل فروست على أنهما عباقرة في ميدان الذكاء بين الشخصيIntrapersonal Intelligence أي علاقة الفرد مع نفسه. وكذلك قدم المهاتما غاندي وليندون جونسن على أنهما نظراء لكل من فرويد و فروست ولكن في ميدان الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence أي علاقة الفرد بالآخرين . حيث يقول جاردنر إن كل من هؤلاء الأفراد يمثل مستويات عالية من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي مقابل امتلاكهم لخلفية عادية من القدرات في الميادين الأخرى من الذكاء . أما في الجانب السلبي فقد لاحظ جاردنر أن مرض التوحد autism الذي يرافقه عرض الاسترسال في التخيل هرباً من الواقع أنه في مراحله الأولى يعمل على إضعاف قدرة الفرد على فهم الآخرين وكذلك القدرة على الإنجاز في العالم الاجتماعي بشكل كبير(Taylor & Cadet, 1989).

مفهوم الذكاء الاجتماعي وتعريفه:

وجد مفهوم الذكاء الاجتماعي منذ سنوات عديدة حيث عرف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم وتدبر الأمور من قبل الرجال والنساء والأولاد والبنات للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية. ومنذ ذلك الوقت وقد تناول مفهوم الذكاء الاجتماعي بعدة معانٍ وبعض هذه المعاني يختلف كثيراً عن تعريف فورنداي الأصلي وعلى الرغم من الاختلاف في تعريف الذكاء الاجتماعي إلا أنه يتألف من عنصرين أساسيين هما: القدرة على ملاحظة حاجات ومشاكل الآخرين. والاستجابة والتكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة (Kihlstrom & Cantor, 2000).

ويلعب الذكاء الاجتماعي دوراً ضئيلاً من وجهة نظر ستيرنبرغ التكوينية المبكرة حول الذكاء الإنساني التي ركزت على التفكير ومهارات حل المشكلة ولكن الذكاء الاجتماعي تم

تمهيده بشكل واضح في رؤية ستيرنبرغ الأكثر حداثة في نظريته الثلاثية في الذكاء ووفقاً لهذه النظرية (نظرية الذكاء الثلاثي) فإن الذكاء يتألف من قدرات تحليلية وإبداعية وعملية وقد أشار الذكاء العملي إلى القدرة على حل المشكلات في السياق اليومي (البيئة) وبهذا المعني فإن الذكاء العملي يشير بشكل ما إلى الذكاء الاجتماعي. وتبعاً لستيرنبرغ فإن كل نمط من الذكاء يحتوي على ثلاثة أنواع مختلفة من العمليات الأساسية هي : مكونات الأداء performance components : وتعمل على حل المشكلات في الأبعاد المختلفة. وما وراء المكونات الإجرائية executive meta components : وتعمل على تنظيم وتقييم حل المشكلة. ومكونات اكتساب المعرفة knowledge acquisition components : ويتم من خلالها تعلم المكونين الأول والثاني(Sternberg, 1988).

وقد قام الباحثون بمناقشة ما إذا كان الذكاء الاجتماعي مستقل فعلاً عن الذكاء العام حيث وجد فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983) أن الذكاء الاجتماعي كان متنبئاً بقياس سلوك الكفاءة الاجتماعية بشكل أكبر من الذكاء العام عموماً يتفق الباحثون على أن الذكاء الاجتماعي يختلف عن الذكاء العام ويمكن أن يستخدم كمتنبئ للسلوك .

كما ميز جونز وداي (Johnes & Day, 1997) بين كل من الذكاء المرن والذكاء المتبلور في الميدان الاجتماعي وأشار إلى إن الذكاء المتبلور يعكس ذخيرة الفرد المتجمعة لديه من المعرفة عن العالم الاجتماعي بما في ذلك مصطلحات الفرد التي يستخدمها في توضيح السلوكات والأوضاع الاجتماعية أما الذكاء المرن فإنه يعكس قدرة الأفراد على حل المشكلات بسرعة ودقة في الأوضاع الاجتماعية المتجددة . كما بحثنا في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي واستطعنا التوصل إلى أن الذكاء الاجتماعي المتبلور crustallized social

intelligence يمكن تميزه عن الذكاء الاجتماعي المرن fluid social intelligence ولكن لا يمكن تميزه عن الذكاء الأكاديمي academic intelligence .

وأشار بعض الباحثين إلى إن الذكاء الاجتماعي يتألف من مظهرين هما الفهم الاجتماعي والسلوك الموقفي المناسب. فالأشخاص الأذكياء اجتماعياً هم أشخاص مدركون للموقف الاجتماعي بما في ذلك مشكلات وحاجات الآخرين وهم أيضا يملكون قابلية لكي يتصرفوا بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة (Jones, Forstcr & Skuse, 2007).

وهناك صعوبات عديدة في تعريف الذكاء الاجتماعي حيث تتمثل الصعوبة الأولى في التساؤل حول ما إذا كانت بنية الذكاء الاجتماعي موجودة فعلاً وهل له بنية واضحة ومستقلة. أما الصعوبة الثانية فتظهر في تعريف الذكاء الاجتماعي ففي الحقيقة إن الباحثين المختلفين قاموا بتعريف هذا المفهوم عبر السنين بطرق مختلفة وبعض هذه التعريفات أكدت على المكون المعرفي أو " القدرة على فهم الآخرين " ومن هؤلاء الباحثين بارنز و ستيرنبرغ والبعض الآخر أكد بشكل أكبر على الجانب السلوكي مثل " القدرة على التفاعل بنجاح مع الآخرين " ومنهم فورد وتيسات، ولا يزال البعض الآخر من الباحثين يعتمدون على أساس سيكومتيري ويعرفون الذكاء الاجتماعي على أنه " القدرة على الأداء الجيد في الاختبارات التي تقيس المهارات الاجتماعية ". أما الصعوبة الثالثة والتي ارتبطت مع الصعوبة الثانية في إن الذكاء الاجتماعي وبشكل مؤكد يعتبر بناء له عدة أوجه أو جوانب فرعية ومن الناحية النظرية فإن الصعوبة الثالثة تساعدها في حل الأولى حيث يظهر بوضوح أن بعض مكونات الذكاء الاجتماعي غير واضحة أو متفق عليها. ومن خلال استعراض التعريفات السابقة فإنه يمكننا أن نعرف الذكاء الاجتماعي على أنه : القدرة على الفهم والتعامل الإنساني والحكم على الآخرين في المواقف الاجتماعية

والتفاعل معهم حسب ما يقتضيه السياق الذي يحدث فيه السلوك بإقامة علاقات ناجحة والعمل في فريق بسهولة وفعالية (Rampal, 2008).

أما مكونات الذكاء الاجتماعي فيرى ثورندايك أن الذكاء يتكون من خليط من المكونات المستقلة تتجمع في ثلاثة مجالات هي :

١- الذكاء الميكانيكي Concrete Intelligence : ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العلمية التي تعتمد عليها في أداء الأعمال الفنية والميكانيكية واستخدام الآلات والأجهزة .

٢- الذكاء المجرد Abstract Intelligence : ويشمل القدرات العقلية التي تعالج الألفاظ والعمليات الرمزية المختلفة .

٣- الذكاء الاجتماعي Social Intelligence : ويشتمل القدرات التي يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة .

وتمكن كلستروم وكانتير (Kihlstrom & Cantor, 2000) من تحديد ستة عوامل سلوكية للذكاء الاجتماعي وهذه العوامل هي :

١- معرفة الوحدات السلوكية وتعكس القدرة على فهم وحدات التعبير غير اللفظي مثل تعبيرات الوجوه .

٢- معرفة الفئات السلوكية . وتعكس القدرة على إدراك أن طرق التعبير المختلفة مثل الإيماءات وحالة الجسم وتعبيرات الوجوه يمكن أن يكون له معني مقصود .

٣- معرفة العلاقات السلوكية . وتعكس القدرة على معرفة العلاقات في المواقف الاجتماعية .

٤- معرفة المنظمات السلوكية . وتعكس القدرة على فهم السياق الاجتماعي المركب .

٥- معرفة الدلالات الاجتماعية . وتعكس القدرة على تفسير الإيماءات والتعبير الوجهي .

٦- معرفة الدلالات السلوكية . وتعكس القدرة على التنبؤ بما سيحدث فيما بعد كنتيجة بموقف اجتماعي معين .

ويرى كوزمتزكي وجون (Kosmitizki & John, 1993) أن الذكاء الاجتماعي له عدة مكونات فرعية هي :

١- تمييز وإدراك الحالة الداخلية للآخرين وأمزجتهم .

٢- القابضية في التعامل مع الآخرين (قابلية عامة في التعامل مع الآخرين) .

٣- معرفة القوانين الاجتماعية والحياة الاجتماعية .

٤- بصيرة وحساسية في الأوضاع الاجتماعية المركبة .

٥- استعمال الأساليب الاجتماعية للتأثير في الآخرين .

٦- القدرة على رؤية الأشياء وفقاً لعلاقتها الصحيحة أو أهميتها النسبية .

٧- التكيف الاجتماعي .

وتوصل مارلو وبيدل (Marlo & Bedll) إلى وجود خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي، هي: العناية والاهتمام بالآخرين، ومهارات الأداء الاجتماعي، وقدرة التعاطف، والتعبيرات الانفعالية والحساسية تجاه الآخرين، و القلق الاجتماعي ونقص فعالية الذات وتقدير الذات (Braza & et al, 2009).

مظاهر الذكاء الاجتماعي:

حدد كوزمتسكي وجون (Kosmitizki & John, 1993) قائمة تشكل عدداً من السمات تشكل مفهوم الناس الضمني للذكاء الاجتماعي فقد استطاع أن يحدد عدداً من السمات كانت هي الأكثر أهمية في النموذج الأصلي للذكاء الاجتماعي وهذه السمات هي :

- فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم واهتمامهم بشكل جيد .

- حسن التعامل مع الآخرين .

- معرفة القوانين والمبادئ الخاصة بالعلاقات الإنسانية .

- القدرة على رؤية الأمور من وجهة نظر الآخرين .

- القدرة على التكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة .

- الانفتاح على الأفكار والخبرات والقيم الجديدة .

- الدفء والاهتمام بالآخرين .

كما وأكد فورد (Ford, 198٣) على ضرورة توافر صفات معينة في الشخص الذكي اجتماعياً أهمها ما يلي :

- أن يكون حساساً لمشاعر الآخرين وأن يحترم حقوقهم ووجهات نظرهم وأن يكون مخلصاً ومهتماً بهم وأن يكون شخصاً يُعتمد عليه وأن يتميز بقدر عالٍ من المسؤولية الاجتماعية .

- أن يمتلك مهارات وسائل جديدة أي أن يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال وان يمتلك مهارات اتصال عالية المستوى وأن يستطيع تحديد أهدافه وأن يمتلك المهارات القيادية .

- إن تتوافر لدية الكفاءة الاجتماعية وتعني السهولة الاجتماعية التي تشمل عدة خصائص منها :تمتع الفرد بالأنشطة الاجتماعية والاندماج فيها والتكيف الاجتماعي والانفتاح على الناس وسهولة في التعامل مع الآخرين .

- أن تكون لديه قوة التأثير النفسي والتي تشير إلى خصائص مثل : مفهوم الذات الإيجابي والنظرة الواقعية إلى الحياة .

ويرى المطيري (٢٠٠٠) أن هناك عدة مظاهر للذكاء الاجتماعي وتتمثل هذه المظاهر في ما يلي:

- كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية : فالشخص من خلال تفاعله مع الآخرين يواجه مواقف مختلفة وعليه أن يسلك فيها سلوكاً معيناً لأنها تتضمن علاقاته بالأشخاص وليس بالأشياء أو بالمعاني المجردة أما السلوك الذي يبديه الفرد في مثل هذه المواقف فيمكن أن نصفه على أنه على درجة من الذكاء الاجتماعي أو اللباقة فالشخص الذي يحسن التصرف في مثل هذه المواقف أو تبعاً لمعايير معينة هو الشخص الناجح في التعامل مع الآخرين والذي يتمتع بالقدرة على التعامل معهم وهو الشخص الذي يحسن التصرف في المواقف الاجتماعية .

- فهم الحالة النفسية للمتكلم : ذلك أن الأفراد يختلفون من حيث القدرة على إدراك مشاعر الآخرين والتعرف على حالتهم النفسية من حديثهم ولذلك فإن الشخص الناجح في التعامل مع الآخرين هو الأقدر على إدراك هذه الحالات بسهولة وهو الأكثر ذكاء اجتماعياً من الشخص العادي.

- الإدراك الاجتماعي : ويتجلى في قدرة الشخص على تفسير السلوك الصادر عن الآخرين ودلالاته الخاصة تبعاً للسياق الذي حدث فيه هذا السلوك .

- فهم التعبيرات الإنسانية : وتعني قدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين من خلال إدراك دلالات بعض تعابير الوجوه أو إيماءات اليد أو أوضاع الجسم (لغة الجسد) أو غير ذلك من المؤشرات التعبيرية .

- فهم السلوك الاجتماعي : ويتمثل القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني والتنبؤ به من خلال بعض المظاهر فكما أن الطبيب الناجح يستطيع أن يشخص المرض من بعض المظاهر أو

الأغراض فكذلك الشخص الذكي اجتماعياً يستطيع أن يتعرف على حالة المتحدث من خلال بعض الإشارات البسيطة التي تصدر عنه مثل تعبيرات معينة على وجهه أو مفردات معينة في حديثه أو من خلال بعض أشكال السلوك التي تصدر عنه أو أوضاع معينة لجسمه.

نظريات الذكاء الاجتماعي

يرى فورد (Ford, 1983) انه على الرغم من أن العديد من الباحثين قاموا بدراسة الذكاء الاجتماعي والتنظير له منذ بدايات القرن العشرين حتى يومنا الحاضر إلا أن منهم لم يتمكن من تزويدنا بصورة واضحة عن طبيعة الذكاء الاجتماعي ولم يتمكن هذا التنظير من الوصول إلى مستوى النظرية الواضحة المعالم ويمكن تصنيف الجهود البحثي السابق في مجال الذكاء الاجتماعي إلى نوعين يمكن أن نطلق عليهما: النظريات الضمنية Implicit Theories والنظريات الظاهرة Explicit Theories . وقد ميز بين هذين النوعين من خلال تحديد بعض الصفات المميزة لكل منهما وذلك كما يلي :

أولاً : النظريات الضمنية

والتي تقوم على استقصاء آراء مجموعات مختلفة من الناس حول مفهوم الذكاء الاجتماعي وذلك عن طريق قوائم خاصة توضع لهذا الغرض بحيث تبرز هذه القوائم عدداً من الخصائص التي تعبر عن الطبيعة الاجتماعية ثم يتم عرضها على مجموعة من الخبراء والناس العادين لوضع تقديراتهم عن الخصائص المميزة لمختلف أنواع السلوك وبعد ذلك يتم إجراء التحليل العاملي من أجل التوصل إلى السمات الخاصة للذكاء الاجتماعي . ومن أشهر من تناول هذا الأسلوب في تحديد سمات الشخص الذكي اجتماعياً كوزمتزكي وجون Kosmitizki & John ،1993 وفورد Ford،1983 الذين استطاعوا أن يتوصلوا إلى أربع أفكار رئيسة تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعياً وهذه الخصال هي :

* **الحساسية تجاه الآخرين** . ويتكون هذا البعد من عدد من المهارات الفرعية وهي : احترام حقوق الآخرين ومشاعرهم وإسداء النصائح لهم وإبداء التعاطف معهم وتميز حالتهم المزاجية والتمتع بالمسؤولية الاجتماعية .

* **امتلاك سمات قيادية ومهارات عالية في التواصل مع الآخرين** . ويتكون من عدد من المهارات الفرعية وهي : القدرة على تحديد الأهداف بدقة وامتلاك المهارات القيادية والقدرة على اكتساب ثقة الآخرين والقدرة على التأثير في الآخرين والقدرة على تحفيز الآخرين .

* **الاستمتاع في النشاطات الاجتماعية** . ويتكون من عدد من المهارات الفرعية وهي : القدرة على الانفتاح على الآخرين والاطلاع على آرائهم ووجهات نظرهم وامتلاك القدرة على التكيف الاجتماعي وحب العمل الاجتماعي والاستمتاع به أكثر من العمل الفردي .

* **الاستبصار الجيد للذات** . ويتكون من عدد من المهارات الفرعية وهي : امتلاك مفهوم الذات الإيجابي والنظرة الواقعية إلى الحياة والقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار والاحتياجات والقدرة على التعرف على المشاعر والآخرين .

ثانياً : النظريات الظاهرية

وتتعلق بالطرق الظاهرة والتي تتضمن النظريات النفسية المقننة ومنها نظريات القياس النفسي والنظريات الاجتماعية التجريبية . ويتم فهم الذكاء الاجتماعي في نظريات القياس النفسي من خلال الدرجات على أنواع مختلفة من المقاييس والاختبارات النفسية . وأما في النهج التجريبي الاجتماعي فيتم استخدام اختبارات تتعلق بمهارات الذكاء الاجتماعي ولكن هذه الاختبارات هي اختبارات نفسية اجتماعية تجريبية أكثر منها نظرية ومنها يعتمد على الأدب المتعلق بعلم النفس الاجتماعي التطوري والتي تستخدم فيها قياسات معينة مثل تقدير الذات (Self-Rating) وتقديرات المعلمين (Teacher- Rating) وتقديرات المقابلين

(Interviewer- Rating) عن المقدرة الاجتماعية. وبعضها الآخر يتعلق بعلم النفس الاجتماعي الخاص بالاتصالات غير اللفظية والتي تستخدم قياسات للمهارات غير اللفظية في حل الرمز كأساس لتقيم الذكاء الاجتماعي . ومن أتباع هذه الطريقة في تفسير ماهية الذكاء جونز داي (Johnes & day) وفورد (Ford) اللذان تمكنا من التوصل إلى وجود مجموعتين من القدرات تربطهما علاقات متبادلة وهاتان المجموعتان هما :

- **توكيد الذات Self Assertiveness** : وهي القدرة على تكوين السعادة الذاتية والحفاظ عليها في المواقف الاجتماعية .

- **التكامل Integrative** : وهي القدرة على التكيف مع الآخرين ومع الجماعات التي ينتمي إليها الفرد .

كما أن هناك بعض النظريات التي أشارت إلى الذكاء الاجتماعي بشكل أو بأخر ومن هذه النظريات :

نظرية جيلفورد

أضاف جيلفورد (Guilford, 1971) الذكاء الاجتماعي إلى نظريته في الذكاء في البعد الخاص بالمحتوى السلوكي في بعد المحتويات . حيث أشار إلى أنه أضاف هذا النوع من الذكاء اعتماداً على أساس منطقية بحثه وذلك لعدم توفر ما يدعم هذه الفكرة حتى ذلك الوقت . حيث عمل من خلال نموذج العقل Structure of Intellect Model على تصنيف العوامل العقلية في شكل ثلاثي الأبعاد تمثل العمليات العقلية بعده الأول والمحتويات الثاني والنواتج بعده الثالث .

وقد اعتبر جيلفورد أن قدر المحتوى السلوكي المتضمن في بعد المحتويات تمثل "قدرات الذكاء الاجتماعي : من حيث تركيزها على التعامل مع الآخرين . وأوضح أن الذكاء الاجتماعي

نوع من الذكاء المستقل عن التحصيل الأكاديمي وعن الذكاء العام وعن الجوانب المعرفية الأخرى.

نظرية الذكاءات المتعددة

قدم جاردنر (Gardner , 1983) الذكاء الاجتماعي في نظريته المسماة الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence's تحت مسمى : الذكاء بين الأشخاص " Interpersonal Intelligence حيث نظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه مفهوم واسع نسبياً يشمل عدداً من القدرات أهمها :

* القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية والدوافع والحالة المزاجية والنفسية للآخرين

* القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين والعمل كعضو فاعل في فريق

* القدرة على إبداء التعاطف تجاه الآخرين .

وبينما اعتبر جاردنر الأنواع الخمسة الأولى من الذكاء التي ذكرها في نظريته في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence's Theory على أنها تمثل إلى حد ما قدرات معرفية مشابهة لتلك القدرات التي اقترحها ثورنستون Thurnstone فقد اعتبر جاردنر أن الذكاء الشخصي والذكاء بين الشخصي يمثلان وبشكل واضح الطبيعة الشخصية الاجتماعية . حيث عرف الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence على أنه قدرة الفرد على امتلاك وسائل ناجحة للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به . وكما عرف الذكاء بين الشخصي Interpersonal Intelligence على أنه قدرة الفرد على الملاحظة والتعامل مع الآخرين .

ثانياً: القدرة على حل المشكلات

يعود الاهتمام بـــ "حل المشكلات " في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين عندما بدأ ثورندايك تجاربه المبكرة على القطط ثم أعقبه كوهلر بإجراء تجاربه على الشمبانزي . وكان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى " حل المشكلات بين الباحثين والمربين نظراً لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة . وتطورت أساليب "حل المشكلات " بدءاً من أسلوب التجربة والخطأ مروراً بأساليب الاكتشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة وأسلوب العصف الذهني (ابورياش وقطيط، ٢٠٠٨) .

ويستخدم تعبير حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة متطلبات عقلية معرفية وقد تكون حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو بحثاً عن وظيفة أو تصميم تجربة عملية.

حيث تُعرف المشكلة على أنها عبارة عن موقف يجابه الفرد ويتطلب حلاً ويمتاز الطريق الذي يؤدي إلى الحل بأنه لا يمكن معرفته بصورة مباشرة. وفي الحياة اليومية تبرز المشكلة كأي شيء من المشكلات الشخصية البسيطة (ابو جادو ونوفل، ٢٠٠٧).

كما أن المواقف اليومية يمكن حلها بصورة تقليدية وبطريقة غير واعية دون أن تضطرنا إلى اخذ ملاحظات شكلية للإجراءات التي حققت لنا حلاً مناسباً(طافش، ٢٠٠٤).

وتعرف حل المشكلة بأنها حالة يسعى خلالها الفرد إلى الوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحديد الهدف أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد(الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

وتعرف المشكلة على أنها حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود وإذا استخدم أسلوب حل المشكلات بالطريقة الصحيحة في التدريس فإنه يوفر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم الفعلية وتحقيق ما تصبو إليه عملية التطوير الجديدة . أما "جانييه" فقد عرفها على انها عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلم جديد. ويرى روبنشتاين ١٩٨٦ أن حل المشكلة تنشأ عندما يدرك الفرد العناصر التالية(أبو رياش وقطيط، ٢٠٠٨):

١- حالة ابتدائية عن الوضع الراهن : ومثل هذا الوضع غير مرغوب فيه بالنسبة للفرد يدفعه إلى التخلص منه .

٢- هدف يرغب في تحقيقه أو الحالة النهائية : وهي الحالة التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها .

٣- مجموعة استراتيجيات : وهي الوسائل والإجراءات التي يلجا إليها الفرد للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المنشود .

وتضع إستراتيجية حل المشكلة المتعلم في موقف حقيقي يثير فيه الحيرة والشك بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي وتعد حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلم أو الطفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصولة إلى حل أو إجابة أو اكتشاف . ويمكن عرض المشكلة في الصورة الآتية (الزغول والزغول، ٢٠٠٣):

- سؤال أو موقف يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً .

-موقف افتراضي أو واقعي يمكن اعتباره فرصة للمتعلم لإبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل.

- موقف يواجهه الفرد لتحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما تتوافر إليه من إمكانات.

- عائق يحول دون تحقيق غرض في ذهن المتعلم ومرتبط بالموقف الذي ظهر فيه العائق

- موقف يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم إلى التخلص منه .

- موقف يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم ويسعى المتعلم بما لديه من معرفة إلى الوصول إلى حالة التوازن والذي يتحقق بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة .

ونقوم هذه الإستراتيجية على إيجاد الحلول الممكنة للمشكلات التي تقدم للمتعلم بهدف :

- التركيز على العمليات التي يجريها للوصول إلى المعرفة أكثر من المعرفة ذاتها .

- تشجيعه على ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة مثل جمع المعلومات وإجراء التجارب وتفسير النتائج وتعميمها .

- الإفادة من أساليب التفكير التي يستخدمها في حل المشكلات في مواقف أخرى في حياته اليومية .

ويمكن توضيح أهمية استخدام هذه الاستراتيجية في الآتي :

- ترفع من مستوى الأداء لدى الطلبة وتهيئ الفرص أمامهم لاستخدام المعلومات في مواقف جديدة .

- تزيد من قدرة الطلبة على التذكر والاحتفاظ.

- تنمي عند الطلبة عمليات العلم والبحث والتساؤل .

- تنمي مهارات التفكير لدى المتعلم.

أما " كلين " (Klein) فيرى في استخدام إستراتيجية حل المشكلات فائدتين هما :

- وصول المتعلم إلى حل للمشكلة يعني له تحقيق هدف يسعى إليه فتزيد من ثقته بنفسه وشعوره بالإنجاز .

- نجاح المتعلم في حل المشكلة يزيد من نشاطه وفاعليته لتحقيق أهداف جديدة يسعى إلى تحقيقها في حياته.

يرى ستيرنبرج (Sternberg, 2003) أن حل المشكلات عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجه الفرد وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه أما حل المشكل فهو القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة إلى المرحلة النهائية التي تشكل الهدف المراد تحقيقه. أما سولسو (Solso, 2001) فيرى أن حل المشكلة يتضمن عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لموقف مشكل بطريقة محددة. يختلف مفهوم حل المشكلات المعاصر عن الأسلوب القديم الذي كان يدور حول مسألة تحمل أكثر من طريقة للحل فيطرحها المعلم ليتلقى إجابات المتعلمين وحلولهم لها (الحارثي، ٢٠٠١).

ويرى (غباين ٢٠٠٤) أن حل المشكلات هو" عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له " وبناء عليه فإن تعبير حل المشكلات يتضمن توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق الأهداف .

ويعرف الباحثان كروليك ورودنيك (Krolek & Roodnic) مفهوم حل المشكلات بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له وتكون الاستجابة مباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف. وقد يكون التناقض على شكل افتقار إلى الترابط المنطقي بين أجزائه أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته. ويرى شنك (Shnic) أن تعبير حل المشكلات يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه (الحارثي، ٢٠٠١).

عناصر أو مكونات حل المشكلات

على الرغم من تباين تعريفات مفهوم " حل المشكلات " إلا أن معظم التعريفات تتضمن عدداً من العناصر المشتركة التي ينبغي إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم إستراتيجية حل المشكلات بطريقة فعالة . ومن أهم العناصر المشتركة التي يذكرها(غباين، ٢٠٠٤) ما يلي :

* المعرفة والخبرة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة. ولذلك يجب على المعلم أن يتحقق من معارف طلبته السابقة وخبراتهم التراكمية في تحضير تطبيقاته ونشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات.

* تتضمن كل مشكلة بعداً انفعالياً لا بد أن يأخذه المعلم بالاعتبار في تعليمه لمهارات أو استراتيجيات حل المشكلات.

* لا بد أن تكون المشكلة التي تندرج تحت مظلة مفهوم " حل المشكلات " غير مألوفة للطلبة لأنها إن كانت مألوفة لديهم فإنها لا تعدو أن تكون نوعاً من التدريب أو المران المتكرر الذي يمكن التعامل معه بصورة آلية من دون مجهود.

خطوات حل المشكلة

الخطوة الأولى : التعرف إلى وجود المشكلة

تعتبر هذه الخطوة أهم خطوة في حل المشكلات إذ إن الطلبة بحاجة إلى أن يتعرفوا إلى المعيقات التي تقف أمامهم لاستيعاب الدرس أو المسألة التي يحاولون فهمها أو استيعابها ولا يخفى أن المدرس الخبير يستطيع أن يميز وجود مشكلة لدى طلبته قبل أن تصبح أمراً خطيراً. وغالباً ما نواجه صعوبة بالغة في هذه الخطوة فكثيراً من الأحيان نفشل في تحديد أهدافنا فإذا

كانت المشكلة تستند إلى كتابة ورقة بحثية فعليك في البداية تحديد السؤال الذي ستواجهه من خلالها (جروان، ٢٠٠٧) .

الخطوة الثانية : تعريف المشكلة

يقصد بتعريف المشكلة العمل على تحديد المشكلة وصوغها بطريقة إجرائية تحدد بالضبط ما هو العائق أو المعيقات التي تحول دون عملية الفهم. إن عملية تعريف وتحديد المشكلة تساعد الطلبة على التعامل معها وبالتالي التمكن من وضع الاستراتيجيات الملائمة للتعامل معها ويمكن للمعلم أن يسهم في تحديد المشكلة وتحديدها من خلال عملية طرح الأسئلة السابرة عليهم من ناحية ثانية فإن المشكلة المعرفة والمحددة المفاهيم والحقائق التي لم يفهمها الطلبة من مختلف الموضوعات الدراسية وبالتالي يطور المعلم رؤية للتعامل مع هذه المشكلات مستقبلاً. وفيما يتعلق في الخطوة الثانية من حل المشكلة وهي تحديد المشكلة ومعالجتها كفرصة يمكن أن تسهم في حل المشكلة، فمجرد شعورنا بوجود مشكلة ما علينا القيام بتحديدها وتمثيلها بشكل يسهل علينا عملية إيجاد حل لها (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧).

الخطوة الثالثة : تمثيل وتنظيم المعلومات حول المشكلة

تعد عملية تنظيم المعلومات غاية في الأهمية في عملية حل المشكلات حيث إن بعض الطلبة يجدون سهولة في الكتابة على الورق كنوع من تنظيم المعلومات التي تجري في أدمغتهم وبعضهم الآخر قد يجد طرائق أخرى لتمثيل وتنظيم المعلومات المتوافرة لديه . كما أن قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات المتوافرة لديه بأية طريقة تناسبه تسهم بلا شك في البحث عن إستراتيجية ملائمة لتطبيق استراتيجية الحل المناسب للمشكلة قيد البحث والدراسة .

وفي حالة تمثيل المعلومات يمكن للطلبة أن يشكلوا رسوماً بيانية أو لوائح أو مجسمات أو صوراً حيث تعمل هذه المساعدات على فهم المبادئ التي تستند إليها المشكلة والعمل على تجنب التفاصيل غير ذات العلاقة بالمشكلة.

الخطوة الرابعة : بناء واختيار استراتيجية الحل

يعتبر الطلبة مرتفعو القدرة في حل المشكلات هم الطلبة الذين يخططون لحل المشكلات ويفكرون تفكيراً استراتيجياً وبالتالي يحتاجون إلى وقت إضافي في عملية البحث عن حلول إستراتيجية للمشكلة بعكس الطلبة منخفضي القدرة على حل المشكلة الذين غالباً يقفزون بسرعة إلى حل المشكلة حيث يكتشفون في نهاية الحل أن حلولهم للمشكلة كانت ضعيفة وبائسة وفي المقابل الطلبة القراء يتميزون قبل البدء بعملية القراءة بالبحث عن الطريقة المناسبة التي يمكن من خلالها قراءة النص أو المادة وفي الوقت نفسه يحددون طبيعة الأهداف الاستراتيجية التي يرغبون في تحقيقها من هذه القراءة .

ويشير ستيرنبيرغ (٢٠٠٣) انه عندما نقوم بتحديد المشكلة بشكل فعلي علينا أن نخطط للإستراتيجية المناسبة لحلها وتشتمل هذه الإستراتيجية تحليل تعقيدات المشكلة لعناصر مبسطة أو تتضمن عمليات متممة تقوم بتركيب عناصرها على نحو يمكن الإفادة منها .

وتوصل عدد من الباحثين إلى تحديد بعض الخطوات العامة التي يمكن استخدامها في حل المشكلات بطريقة فعالة ومنظمة . وقد كان للدراسات التي استهدفت ملاحظة سلوكات الخبراء في حل المشكلات وتحليل أساليبهم أثر كبير في تأكيد المنحى التعليمي المنهجي لاستراتيجيات حل المشكلات . وبغض النظر عن حقل التخصص أو المادة الدراسية التي تقع فيها المشكلة فإننا نقترح عدداً من الخطوات التي يمكن اتباعها عند مواجهة موقف المشكلة نلخصها في ما يلي :

أ – دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة وتحديد عناصر الحالة المرغوبة (الهدف) والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقف بينها .

ب – تجميع معلومات وتوليد أفكار واستراتيجيات أولية لحل المشكلة

ج – تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها

د – وضع خطة حل المشكلة

هـ تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعية

واقترح ستيرنبرغ (١٩٩٢) إستراتيجية لحل المشكلات بعنوان " حلقة التفكير " تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيراً خطياً أو لوغاريتما باتجاه واحد بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة وبعد حلها في اتجاهين لأن التوصل إلى حل المشكلة قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات . وتتألف إستراتيجية " حلقات التفكير " من الخطوات التالية (جروان، ٢٠٠٧):

١- الإحساس بوجود المشكلة

٢- تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على أسبابها

٣- تحديد متطلبات حل المشكلة وخاصة الموارد من حيث الوقت والمال والتزام ذوي العلاقة بالمشكلة ودعمهم .

٤- وضع خطوات لحل المشكلة .

٥- بدء تنفيذ الخطة

٦- متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة

٧- مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ

٨- تقييم حل المشكلة والاستعداد لمواجهة أي مشكلات مستقبلية تنجم عن الحل الذي تم التوصل إليه .

وأما ستيرنبيرغ (١٩٩٢) فقد اقترح إستراتيجية تتألف من ثماني خطوات كما وردت في (العتوم، ٢٠٠٤). وهي :

١- الإحساس بوجود مشكلة

٢- تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على عواملها وأسبابها

٣- تحديد متطلبات الحل

٤- وضع خطة الحل

٥- بدء تنفيذ الخطة

٦- متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة

٧- مراجعة الخطة وتعديلها وتنقيحها

٨- تقييم حل المشكلة والاستعداد لمواجهة مشكلة أخرى أو مشكلة مستقبلية تنجم عن الحل الناتج للمشكلة الأولى.

ومن خلال العرض السابق فإن الباحث يخلص إلى أن خطوات التعلم بأسلوب حل المشكلات تتلخص في :

١- الإحساس بوجود مشكلة وتحليلها إلى عناصر لدراستها وفهمها

٢- تحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة تسمح بالتعامل معها

٣- توظيف الخبرات وجمع المعلومات اللازمة للحل

٤- صياغة الفرضيات ووضع خطة للحل

٥- تنفيذ الخطة وحصر الحلول الممكنة

٦- تقويم الحلول لاختيار أفضلها.

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات

في حقيقة الأمر فإن الذكاء الاجتماعي ينطوي على عديد من القدرات والمهارات، التي تتضمن القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية والدوافع والحالة الانفعالية والمزاجية للآخرين. وقدرة الفرد على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين وعلى العمل كعضو فاعل في فريق. والقدرة على إبداء التعاطف الوجداني تجاه الآخرين. ولعل إدراك الفرد لهذا القدرات والمهارات تجعل منه على معرفة تامة في تجنب الوقوع في المشكلات وحتى إن حصلت فإنه قادر على التصدي لهذه المشكلات وحلها بمنهجية علمية وفقاً لخطوات محكمه وواعية ومتسلسلة، فمعرفة الفرد بدوافع الآخرين وحالتهم المزاجية والانفعالية وطبيعة العلاقة التي تربطه بهم فإنه يتمكن من وضع خطة لحل المشكلة منطقياً وواقعياً (درويش، ٢٠٠٣).

وقد كشفت الدراسات العلمية الحديثة وأمكن قياسها أو تقديرها ما يتعلق بأبعاد الذكاء الاجتماعي في مختلف الأفراد وأهمها الأبعاد التي ذكرتها النحو (٢٠٠١) وهي كالآتي:

أ-كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية؛ وهو ما يظهر في سلوكات الفرد في مختلف مواقف المشكلات اليومية ومواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومدى كفاءته في حل مشكلات الصراع بينه وبينهم أو بين الآخرين وبعضهم بعضاً، وغير ذلك من المواقف أو السلوكات المشابهة.

ب-فهم الحالة النفسية للمتكلم؛ ويتمثل في قدرة الشخص الذكي اجتماعياً على إدراك مشاعر الآخرين، والتعرف على حالتهم النفسية من حديثهم. مما يمكنه من القدرة على إدراك جميع الجوانب المحيطة بالمشكلة ووضع الخطط التي تنسجم معها لغايات الوصول إلى الحل الأنسب.

ج-الإدراك الاجتماعي؛ ويتجلى في قدرة الشخص على تفسير السلوك الصادر عن الآخرين وتبين دلالته الخاصة وفقاً لطبيعة الموقف أو السياق الذي صدر فيه هذا السلوك؛ الأمر الذي يمكنه أيضاً من القدرة على حل المشكلات ومواجهتها فعلياً.

د-فهم التعبيرات الإنسانية؛ ويتمثل في قدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين من خلال دلالات بعض تعبيرات الوجه، أو إشارات اليد، أو إيماءات الرأس، أو أوضاع الجسم، أو غير ذلك من المؤشرات التعبيرية.

هـ-فهم السلوك الاجتماعي؛ وأهم مظاهره قدرة الفرد على ملاحظة السلوك الإنساني وإمكان التنبؤ به من خلال بعض المظاهر والهدايات في أي موقف تفاعل مع الآخرين. ولعل إدراك الفرد لهذا المظاهر والهدايات تجعله على دراية بما يجري حوله، وعند الوقوع في المشكلات فإنه قادر على التصدي لهذه المشكلات وحلها ضمن خطة مُحكمه ومتسلسلة مراعياً المنطق والواقع الذي تجري فيه.

ثانياً: الدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة ب، وقد تم تقسيمها في ثلاثة أقسام كالآتي:

- أولاً: الدراسات ذات الصلة بالذكاء الاجتماعي.
- ثانياً: الدراسات ذات الصلة بالقدرة على حل المشكلات.
- ثالثاً: الدراسات ذات الصلة بالعلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

أولاً: الدراسات ذات الصلة بالذكاء الاجتماعي.

أجرت جونز، وفورستر، وسكوز (Jones, Forstcr & Skuse, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة الذكاء الاجتماعي لدى عينة من المراهقين غير الاجتماعيين. تكونت عينة

الدراسة من (٣٧) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة تم اختيارهم من أحد مراكز الإصلاح والتأهيل في أحدى المدن الأمريكية استخدمت الدراسة اختبار القدرة للذكاء العام ومقياس للكفاية الاجتماعية إضافة إلى برنامج سكيوز لتعليم الذكاء الاجتماعي. أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير متوسطة. كما أشارت نتائج هذه الدراسة أن المراهقين غير الاجتماعيين ليس لديهم الذكاء الاجتماعي الكافي لتمييز تقارير الفصل لدى الآخرين بغض النظر عن القدرة العقلية لديهم، كما أنهم لا يستطيعون تحديد اتجاه نظرة الآخرين نحو الأشياء.

وأجرت رامبال (Rampal, 2008) دراسة هدفت إلى تقديم تصوراً عبر ثقافي حول المشاركة الاجتماعية الميسرة لدى الطلاب في التعليم النظامي وغير النظامي في الهند وأثرها على الذكاء الاجتماعي والفني لدى الطلبة المشاركين في الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٩١) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدرسة الحكومية في مدينة بومباي الهندية. وتم إعداد مقياس للذكاء الاجتماعي واستخدامه في هذه الدراسة. أشارت نتائج الدراسة الحالية أن المشاركة في النشاطات الاجتماعية الميسرة في التعليم النظامي وغير النظامي كانت قادرة على تحسين الذكاء الاجتماعي والفني لدى الطلاب المشاركين في هذه الدراسة.

وأجرى النواصرة (٢٠٠٨) دراسة هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية الممثلة بالجنس والمرحلة العمرية والمستوى التعليمي للوالدين (الأب،الأم)، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة لتشمل جميع الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي والصف الأول الثانوي، موزعين على كل من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ومدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن، وبلغ عددهم (٤٦١) طالباً وطالبةً. تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي استناداً إلى نظرية

بار-أون في الذكاء الانفعالي، ومقياس الذكاء الاجتماعي استناداً إلى نظرية ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي، ومقياس الذكاء الخُلقي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أهمها إن مستوى الذكاء الخُلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، ثم يليه في الارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي، ثم مستوى الذكاء الانفعالي الكلي. كشفت النتائج عن وجود فروق إحصائية في الذكاء الاجتماعي على متغير: الجنس ولصالح الإناث و المرحلة العمرية ولصالح المرحلة العمرية (١٢ سنة). وأظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق إحصائية على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم ومتغير المستوى التعليمي للأب سوى في بعدي المهارات الاجتماعية وحل المشكلة من أبعاد الذكاء الاجتماعي فقط في المستوى التعليمي للأب.

وأجرى برازا وآخرون (Braza & et al, 2009) دراسة تنبؤية للذكاء الاجتماعي وأثره على تقبل الأقران في عمر الخامسة للجنسين، إذ هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الذكاء الاجتماعي، والتعاطف، والقدرة اللفظية، والمظهر الخارجي على تقبل الأقران ودور الجنسين في ذلك التقبل. تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من أحدى دور رياض الأطفال في المكسيك بيومل. استخدمت الدراسة الملاحظة في عملية جمع البيانات. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي جاء بدرجة مرتفعة. وأشارت نتائج هذه الدراسة أن هناك أثراً واضحاً لقدرة الأقران اللفظية على تقبل الأقران لدى الذكور، ولكن ليس لدى الإناث تلك القدرة، كما خلصت الدراسة أن هناك العديد من المتغيرات المؤثرة على التقبل من الأقران منها الذكاء الاجتماعي.

أجرت ليل فيش، سانديرج، اكينون وجراندلند (Lillvist; Sandberg , Akesson , &Granlund , 2009) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تعريف وتحديد معلمات رياض الأطفال لبناء الذكاء الاجتماعي وبين العوامل التالية في بنية بيئة رياض

الأطفال، وهي: عدد الأطفال الذين يعانون من مشاكل سلوكية وانفعالية مرتبطة بالذكاء الاجتماعي، ومستوى الدعم المقدم للأطفال، وبنية رياض الأطفال الضعيفة والتعريفات البحثية الحالية لمفهوم وبناء الذكاء الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (٤٨١) طفلاً من أطفال رياض الأطفال تم اختيارهم من (٢٢) منطقة في السويد. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة أن معلمات رياض الأطفال يُعرفن الذكاء الاجتماعي على أنه مهارات التعامل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات. وأشارت نتائج هذه الدراسة أن تعريفات معلمات رياض الأطفال للذكاء الاجتماعي لم تكن مرتبطة مع عدد الأطفال الذين يعانون من مشاكل مرتبطة مع المهارات الاجتماعية أو الذكاء الاجتماعي .

وقام ميجس، وآخرون (Meijs, & et al, 2010) بدراسة هدفت إلى مقارنة أثر الذكاء الاجتماعي والذكاء المعرفي المقاس باستخدام التحصيل الأكاديمي على الشعبية لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (٥١٢) طالباً تم اختيارهم من مجموعة من المدارس الثانوية في استونيا. استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ترابطية بين الذكاء الاجتماعي المدرك وبين الشعبية لدى المراهقين، ولكن لم يتم إيجاد علاقة بين الذكاء الأكاديمي وبين الشعبية، كما أشارت نتائج هذه الدراسة أنه يمكن تنبؤ الشعبية الاجتماعية من خلال التفاعل بين التحصيل الأكاديمي وبين الذكاء الاجتماعي.

ثانياً: الدراسات ذات الصلة بالقدرة على حل المشكلات.

قامت داود (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج إرشادي جمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض شدة المشكلات التي تعاني منها طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن في المدرسة الأردنية. تألفت عينة الدراسة من (١٦) طالبة من الصف الخامس و (١٦) طالبة من الصف السابع و(٢٠) طالبة من الصف الثامن الأساسي تم اختيارهن من بين طالبات

ثلاث مدارس أساسية في مدينة عمان إذ اختير كل صف من مدرسة. وقد قامت المرشدة ومعلمة اللغة العربية في كل مدرسة بتحديد الطالبات اللواتي يعانين من أكبر عدد ممكن من المشكلات. تم تقسيم الطالبات بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً على مهارة حل المشكلات على شكل برنامج إرشاد جمعي أما الضابطة فلم تتلق أية معالجة، ثم قدمت قائمة بجميع أفراد المجموعات التجريبية والضابطة على قائمة الحاجات الإرشادية. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الصفين الخامس والسابع على قائمة الحاجات الإرشادية، بينما لم يكن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الصف الثامن ذا دلالة إحصائية.

أجرى كازدي(Cassidy, 2002) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين أسلوب حل المشكلات ودافعية الإنجاز والاكتئاب النفسي وفاعلية الأفراد في حالة طوارئ وهمية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) متطوعين بأعمار من ١٨- ٥٠ عاماً في مدينة لندن في بريطانيا. واستخدم استبانه حل المشكلات المؤلفة من (٢٤) فقرة وتتضمن هذه الاستبانة ستة عوامل لأسلوب حل المشكلات وهي الإحساس بالعجز وضبط حل المشكلات والأسلوب الإبداعي والثقة المرتبطة بحل المشكلات وأسلوب التجنب وأسلوب المقاربة، واستخدم استبانة كازدي لدافعية الإنجاز وهي تتألف من(٤٩) فقرة تقيس (٧) عوامل لدافعية الإنجاز هي أخلاقية العمل وشدة الحرص على اكتساب الأشياء والهيمنة والسعي نحو التفوق وروح المنافسة وطموح المكانة والإتقان. أما الأداة الثالثة المستخدمة في الدراسة فهي استبانة لقياس الاكتئاب النفسي. كشفت النتائج أن مستوى القدرة على حل المشكلات كانت بدرجة متوسطة. وأشارت نتائج الدراسة أن ظهور تأثيرات رئيسة دالة بين علامة دافعية الإنجاز والعلامات الكلية لحل المشكلات. أما ما

يتعلق بأسلوب حل المشكلات فكانت المجموعات الثلاث تختلف فيما بينها بوجود ميل نحو زيادة علامات أساليب حل المشكلات مع ازدياد احتمالية البقاء.

أجرت روزماري(Rosemarie, 2002) دراسة هدفت إلى استقصاء التأثيرات الفردية والجماعية للجنس وجانبين من الدافعية وهما أسلوب العزو والثقة بالنفس على أداء حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) طلاب ينتمون إلى ثقافات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم ثلاث استبيانات تقيس أداء حل المشكلات، الثقة وأسلوب العزو(النجاح العائد إلى القدرة والنجاح العائد إلى الجهد والنجاح العائد إلى مساعدة الآخرين والإخفاق العائد إلى انعدام القدرة والإخفاق العائد إلى عدم بذل الجهد والإخفاق العائد إلى صعوبة المهمة)، كما اختيرت عينة فرعية من الطلاب للمشاركة في المقابلات الفردية لتحديد الاستراتيجيات التي استخدموها في حل المشكلات. وأشارت النتائج إلى ظهور فروق جنسية دالة إحصائيا لصالح الذكور في حل المشكلات المعقدة، كما ظهرت فروق جنسية دالة إحصائياً في مقياس واحد لأسلوب العزو لصالح الإناث واللواتي عزون نجاحهن إلى بذل الجهد أكثر مما عزاه الذكور، وكان حل المشكلات المباشر هو عامل التنبؤ الأقوى للإناث والذكور. كما ظهرت أربعة متغيرات متعلقة بالدافعية كعوامل تنبؤ دالة إحصائياً لحل المشكلات المعقدة وهي النجاح العائد إلى مساعدة الآخرين والإخفاق العائد إلى انعدام القدرة والإخفاق العائد إلى صعوبة المهام والثقة. وان الذكور من طلاب المرحلة الثالثة الابتدائية قدموا أداء أعلى من الإناث بشكل دال إحصائياً في حل المشكلات المعقدة.

وأجرى حبيب (2003) بعض البرامج المستخدمة في تنمية أسلوب حل المشكلات ، مع تقديم عرض تفصيلي للاستراتيجيات المتنوعة التي تم استخدامها وهى : التفكير الناقد والتفكير الإبتكارى والتفكير التحليلي والأنشطة المصاحبة لهذه البرامج وقدم دليلاً لأنشطة التفكير في حل

المشكلات يتضمن : كيف تكون مستعداً لحل المشكلة ، وكيف تبـدأ بحـث المـشكلة ، وفهـم استراتيجيات حل المشكلة ، وتطبيق الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في حـل المـشكلة ، والانتقال إلى حل المشكلة كما تناول بالدراسة والتحليل : محاولات تقييم مهارات التفكير فـي حل المشكلات الاجتماعية، وإستراتيجيات حل المشكلات التعليمية، وكيفية استخدام تكنولوجيـا المعلومات خلال المناهج الدراسية، وتوفير فرص تعليمية أفضل، واستخدام شبكات المعلومـات والإنترنت في تعلم أسلوب حل المشكلات .

أجرى ماير وكابلن (Meyer & Kaplan, 2004) دراسة هدفت إلى تحديد تـأثيرات الدافعية على انتقال أثر استراتيجيات حل المشكلات لدى عينة من طلبـة المرحلـة الابتدائيـة. تكونت عينة الدراسة من عينتين تجريبيتين، العينة الأولى تكونت مـن(٣٠) طالبـاً بمتوسـط عمر(7.5) سنة، أما الثانية تكونت من(30) طالباً بمتوسط عمر (11.5) سنة تـم اختيـارهم عشوائياً من إحدى المدارس الابتدائية في اسرائيل. استخدمت اسـتراتيجية حـل المـشكلات ل "بياجية" وقد اشتمل هذا الإجراء على مرحلتين يشارك فيهما الطالب بشكل فردي وتمثل المرحلة الأولى التعلم، أما الثانية فكانت إتقان التعلم. أشارت النتائج إلى أن أفراد مجموعة إتقان الأهداف كانوا يتمتعون بالمعدل الأعلى لانتقال التعلم في كلتا الفئتين العمريتين. كمـا أن الطـلاب ذوي متوسط العمر(11.5) سنة، كانوا أكثر ميلا نحو نقل الإستراتيجية من طلاب المرحلـة الثانيـة ذوي متوسط العمر (7.5) سنة، كما تشير نتائج هذه التجربة إلى أن المشاركين في مجموعـة إتقان الأهداف ومجموعة الضبط أثناء إجابتهم عن الاستبانة الذاتية الخاصة باتجاهات الدافعيـة كانوا أكثر ميلا إلى نقل إستراتيجية حل المشكلة من المشاركين في مجموعة إتقـان الأهـداف. وأشارت النتائج إلى أن المشاركين في مجموعة إتقان أهداف التعلم كانوا أكثر ميلاً نحـو نقـل

استراتيجية حل المشكلة من أولئك الذين في مجموعة إنجاز الأهداف، وكان الطلاب الذين هم أكبر سناً يمتلكون احتمالية كلية أعلى لنقل إستراتيجية حل المشكلة.

أجرى شواشرة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الإنجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، وقد تألفت عينة الدراسة من (738) طالبا وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين تم اختيارهم بالمعاينة العشوائية العنقودية واستخدم الباحث في الدراسة اختبار واطسون للتفكير الناقد واختبار دافعية الإنجاز للريماوي واختبار السعة العقلية لجان باسكاليوني واختباري السرعة المعرفية والقدرة على حل المشكلات اللذين أعدهما الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج السببي كانت جميعها دالة إحصائيا.

أجرى مينج (Ming, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر نموذج ملاحظة معلم على تحسين مهارة القدرة على حل المشكلات من خلال التعليم التعاوني. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالباً من طلاب الصف التاسع تم اختيارهم من مجموعة من مدارس في الصين. استخدمت الدراسة الحصص المسجلة على أشرطة الفيديو في إجراء هذه الدراسة. أشارت النتائج أن المعلمين يستخدمون مجموعة من الملاحظات المختلفة حين يشعرون أن الطلاب لا يظهرون مستويات جيدة من مهارات حل المشكلات، وأشارت نتائج هذه الدراسة أن استخدام ملاحظات علاجية مختلفة من المعلم تُحسن مهارة القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب، كما أشارت نتائج هذه الدراسة أن تقييم المعلم لمهارة حل المشكلات لدى الطالب كان فاعلاً في تحسين سلوك الطلاب أثناء المشاركة في حل موقف حل المشكلات.

وأجرت لارجووايــت وباترســون وشــين (Largo- Wight, Petersan & Chen, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين حل المشكلات المدركة والـضغوط النفـسية والصحة الجسدية تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالباً جامعياً تم اختيارهم من مجموعة مــن الجامعات في ولاية بين الأمريكية. استخدمت الدراسة اســتبانه الــضغوط النفــسية المدركــة، واستبانة حل المشكلات الشخصية وقائمة الملاحظة، لملاحظــة أعــراض الــصحة الجــسدية المرتبطة بالضغوط النفسية في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن قــدرة حــل المشكلات المدركة كانت عامل تنبؤ للضغوط النفسية المدركة، كما خلصت الدراسة إلى أن حل المشكلات المدركة كانت قادرة على تنبؤ الصحة الجسدية والضغوط النفسية المدركة مقارنة مع النشاط الجسدي، وشرب الكحول والدعم الاجتماعي.

وأجرت مطالقة (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التــدريس القــائم علــى حــل المشكلات بشكل تعاوني لمبحث الأحياء في اكتساب المفاهيم العلمية وأداء عمليات العلم لطلاب الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً مــن طــلاب الــصف العاشــر الأساسي من مدرسة رأس الخيمة للتعليم الثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية وتم توزيعهم في أربع مجموعات منهما اثنتين تجريبيتين وإثنتين ضــابطتين. استخدم طريقة التدريس بحل المشكلات والطريقة الاعتيادية، واستخدم اختبار اكتساب المفــاهيم العلمية و اختبار أداء مهارات عمليات العلم. أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلاب الذين درسوا بحل المشكلات بشكل تعاوني على الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في كل من اكتساب المفاهيم ومهارات عمليات العلم.

وقام الربابعة (٢٠٠٨) بدراسة من أهدافها معرفة مستوى حل المشكلات لـدى طلبـة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن ومدى اختلافها باختلاف الجنس. تكونـت عينـة الدراسة من (١٤٢) طالباً وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي في مدارس الملك عبـدالله الثاني للتميز في محافظات إربد والزرقاء والسلط. تم استخدام مقياس حل المشكلات. أشـارت النتائج إلى امتلاك الطلبة مستوى مرتفع في القدرة على حل المشكلات وكان أفضل مستوى لها على بعد الثقة بالذات، وأظهرت النتائج وجود فروق في القدرة على حل المشكلات تعزى إلـى الجنس وإلى صالح الإناث.

وأجرى الشمالي (٢٠٠٨) دراسة من أهدافها الكشف عن أثر برنامج تدريبي ومـستوى التحصيل الدراسي في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات الـصف العاشـر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتم اختيارهن من مدرسة الشونة الشمالية الثانوية للبنات، وتم توزيعهن بطريقة عشوائية إلـى مجموعتين متكافئتين الأولى ضابطة والأخرى تجريبية. تم استخدام البرنامج التدريبي، ومقياس القدرة على حل المشكلات وهو من تطوير الباحث نفسه. أظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى المجموعة في القدرة على حل المشكلات وكانت لصالح المجموعة التجريبية، وبينـت النتـائج وجود فروق تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي في القدرة على حل المشكلات وكانت لصالح التحصيل المرتفع.

وأجرت أندرسون، وجودارد، وبـاول (Anderson, Goddard & Powell, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة على حل المشكلات في المواقف الإيجابية المختلفـة لـدى ثلاث عينات من طلاب الجامعات، عينة لا تعاني من القلق والاكتئاب "عينة ضابطة"، وعينة من الطلاب الذين يعانون من القلق، وعينة من الطلاب الذين يعانون من القلق والاكتئاب. تكونـت

عينة الدراسة من (٤٥) طالباً جامعياً تم اختيارهم من أحد مساقات علم النفس في الجامعة بنسلفانيا الأمريكية. استخدمت الدراسة مذكرة حول المشاكل مع الأشخاص الآخرين ومحاولة المشاركين لحل هذه المشاكل، وتم أيضاً في هذه الدراسة تقييم استراتيجيات حل المشكلات الحقيقية من خلال الطلب من أفراد عينة الدراسة تذكر حلول المشكلات السابقة، وأجاب المشاركون في هذه الدراسة أيضاً عن مقياس حل المشكلات الاجتماعية المنضمة ومهمة حل مشكلات للوصول إلى نهاية المشكلة وأشارت نتائج مهام حل المشكلات وجود فروق دالة إحصائياً بمجموعات الدراسة الثلاث حيث أظهرت مجموعة طلاب القلق والاكتئاب مجموعة أقل من استراتيجيات حل المشكلات الفاعلة مقارنة مع المجموعة الضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى منخفض في القدرة على حل المشكلات.

قامت ريتشارسون (Richardson, 2009) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى للكشف عن أثر استخدام برنامج " استطيع حل المشكلات " ICPS " القائم على الشراكة مع معلمي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني الأساسي. استخدمت الدراسة تصميم المجموعة شبه التجريبية في إجراء الدراسة . تكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) طالباً و (١٧) معلماً تم اختيارهم من مراكز برنامج Head Start مركز نمو الأطفال . وتم استخدام عينة فرعية مكونة من (١٥٩) طالباً و (٨) معلمين في إجراء المقابلة . استخدمت الدراسة المقاييس التالية في عملية جمع البيانات: مقابلات مع الطلاب، وتدريجات المعلمين لسلوك الطلاب، وتقييمات المعلمين والتربويين المشرفين على هذه المراكز. أشارت نتائج هذه الدراسة أن برنامج " استطيع حل المشكلات كان قادراً على خلق تغيرات ايجابية دالة إحصائياً على مهارات حل المشكلات لدى الطلاب المشاركين. وأشارت أيضاً أن البرنامج المستخدم كان قادراً على تخفيض السلوكات العدوانية والحلول السلبية للمشاكل الاجتماعية المختلفة التي تظهر داخل

الغرفة الصفية وأشارت نتائج هذه الدراسة أن استخدام برنامج تدريبي لحل المشكلات كان قادراً على تحسين مهارات حل المشكلات والمهارات الاجتماعية.

وأجرى بوتج وآخرون (Bottage & et al, 2009) دراسة هدفت إلى مقارنة أداء طلاب مرحلة متوسطة، منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التحصيل أثناء المشاركة في اختبار محوسب واختبار ورقة وقلم لفحص قدرتهم على حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) طلاب من طلاب الصف السابع الأساسي تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس المتوسطة في مدينة كنتاكي الأمريكية. تم استخدام الملاحظة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن طلاب الاختبار المحوسب كانوا أكثر فاعلية في حل المشكلات المقدمة لهم مقارنة مع طلاب اختبار الورقة والقلم .

وأجرت جيردس وستروموول (Gerdes & Stromwall, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مقياس قائم على نقاط القوة في حل المشكلات لزيادة تقدير الذات لدى عينة من الطلبة الأمريكيين. تكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس في ولاية نيوجرسي الأمريكية. استخدمت الدراسة الاختبار القبلي والبعدي في عملية جمع البيانات. وأشارت نتائج هذه الدراسة أن التركيز على نقاط القوة في حل المشكلات كان فاعلاً في زيادة تقدير الذات لدى الطلاب المشاركين في الدراسة.

ثالثاً: الدراسات ذات العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

أجرى مايوكس وسيليسين (Mayeux & Cillessens , 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالباً من طلاب مرحلة رياض الأطفال وطلاب الصف الأول تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الابتدائية في ولاية أوهايو الأمريكية. تم استخدام مقاييس

استطلاعية وهي" أربعة مواقف اجتماعية مقترحة " تسهم في معرفة القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي تناسب هذه الفئة العمرية. أشارت نتائج هذه الدراسة أن استجابات الأطفال المشاركين نحو المواقف الاستطلاعية كانت ايجابية من الناحية الاجتماعية. وأشارت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الأكبر نمواً كانوا أكثر قدرة على تقديم الحلول الفعالة للمشاكل الاجتماعية المفترضة المقدمة لهم. وأشارت أيضاً أن مستوى الذكاء الاجتماعي كان متوسطاً لدى أطفال هذه الفئة العمرية وان هناك علاقة ترابطية بين ارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي وبين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية المختلفة.

أجرت ماليك بالدا وبونيا (Malik, Balda & Punia, 2005) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على الذكاء الاجتماعي في تحسين مهارة حل المشكلات على مجموعة من الطالبات تتراوح أعمارهن بين ست وثماني سنوات تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة تم اختيارهن عشوائيا من اثنتين من المدارس الأساسية في ماليزيا وتم استخدام منهجية المجموعة الضابطة والتجريبية إضافة إلى استخدام الاختبار القبلي والبعدي في عملية جمع البيانات أشارت نتائج هذه الدراسة أن البرنامج التدريبي كان فاعلا في تحسين مهارات حل المشكلات لدى طالبات المجموعة التجريبية نتيجة المشاركة في البرنامج.

وأجرى كايفن وبراين (Cavins & bryan, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين الذكاء الانفعالي – الاجتماعي والممارسات القيادية لدى عينة من الطلاب في المرحلة الجامعية كما هدفت هذه الدراسة أيضاً من أجل تحديد فيما إذا كانت هذه البناءات مرتبطة مع أداء الطلاب ضمن برنامج تطوير قيادي مقدم من قبل الجامعة لمدة أربع سنوات. تكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالباً جامعياً مشاركين في برنامج تطوير القيادة في الجامعة المتحدة. تم استخدام مقياس بار– اون للذكاء الانفعالي، ومقياس الممارسات القيادية لدى

الطلاب. أشارت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة ترابطية ايجابية بين الذكاء الانفعالي – الاجتماعي وبين العلاقات بين الآخرين، والقدرة على تحقيق الذات، والاستقرار الذاتي، والمسؤولية الاجتماعية، والتعاطف، وتمثيل الضغوط النفسية، والقدرة على التكيف، والقدرة على حل المشكلات، والتفاؤل.

وأجرت منيديس ، مين هوا، وبيبرنر Mindess, Min – Hua, , Brenner, (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن المهارات الانفعالية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (١٩٣) طالباً تم اختيارهم من ثلاث مناطق تعليمية في ولاية ماسوشوتس الأمريكية. استخدمت الدراسة الاستراتيجيات التالية في إجراء الدراسة: الصفوف الاستجابية، وعلاج ووقاية من العنف، والحلول الثنائية. أشارت نتائج هذه الدراسة أن إستراتيجية الصفوف الاستجابية التي تضمنت اشتراك الطلاب في وضع القوانين وحل المشكلات كان الأكثر قدرة على تعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب المشاركين في هذه الدراسة.

وأجرت كوتنجز (Cotungs, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب التوحد في الفئة العمرية من ٧ –١١. تكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلاً من أطفال اضطراب التوحد. استخدمت الدراسة مقاييس رولكير – ماكونيل ومقاييس نحو الذكاء الاجتماعي لرعاية الشباب " MGH " استمر البرنامج التدريبي لمدة ٣٠ أسبوعاً. أشارت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية كان فاعلاً في تحسين مهارات إدارة القلق، والانتباه المشترك والمرونة، والعلاقات مع الآخرين ومهارات حل المشكلات عند التوحديين.

أجرى لاندري، سميث وسوانك (Landry; Smith & Swank, 2009) دراسة هدفت إلى تقديم مهمة حل مشكلات اجتماعية جديدة تتصف بالحساسية العالية للأطفال في المدرسة تسهم في الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طفلاً تم اختيارهم عشوائياً من ثلاث مدارس من المدارس الابتدائية في ولاية نيفادا الأمريكية. تم استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي، والمهمة المقترحة في حل المشكلات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع كانوا أكثر قدرة على تقديم الحلول حول المهمة المقترحة (حل المشكلات) في الدراسة الحالية.

التعقيب على الدراسات السابقة

قام الباحث بجمع الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية، وحاول أن يجمع أكبر قدر ممكن من الدراسات التي تتناسب مع هدف الدراسة الذي يتناول الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات ومجتمعها وهو مجتمع الطلبة في مدارس المرحلة الثانوية، حتى يتم تحصيل أكبر فائدة من تناول تلك الدراسات.

أولاً: الملخص العام للدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات اهتمام العديد من الباحثين، ولكن بحث هؤلاء الباحثون كل متغير بشكل مستقل مثل دراسة جونز، وفورستر، وسكوز (Jones, forstcr & Skuse, 2007) أو برازا وآخرين (Braza & et al, 2009) التي تناولت أثر الذكاء الاجتماعي على تقبل الأقران في عمر الخامسة. ودراسة ميجس، وسيلسون وآخرين (Meijs, Cillesoon & et al, 2010) التي تناولت أثر الذكاء الاجتماعي على الشعبية لدى المراهقين.

كما تناولت بعض الدراسات القدرة على حل المشكلات مع متغيرات أخرى مثل دراسة شواشرة (2004) حيث تناولت حل المشكلات بمتغيرات كدافعية الإنجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، ودراسة لارجووايت وباترسون وشين (Largo- Wight, Petersan & Chen, 2005) مع الضغوط النفسية والصحة الجسدية، ودراسة جيردس وسترومول (Gerdes & Stromwall, 2009) مع تقدير الذات.

ثانياً: الفائدة من تناول الدراسات السابقة:

تمثلت الفائدة من تناول تلك الدراسات بما يأتي:

١. تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسلوب علمي بحثي.

٢. التعرف إلى إجراءات الدراسات السابقة والإفادة منها في الدراسة الحالية.

٣. الاعتماد على الدراسات السابقة في الحصول على أداتين مناسبتين بما يتلاءم مع عينة وهدف الدراسة الحالية.

٤. دعم الإطار النظري ومناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

ثالثاً: وجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

مع أن الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية، إلا أن هناك بعض الاختلافات التي تميزت بها الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

١. جاءت الدراسة الحالية امتداداً لتوصيات الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة دراسة الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات مع بعض المتغيرات الأخرى لأهمية هذا في تحسين أداء الطلبة.

٢. تختلف الدراسة الحالية من حيث العلاقة بين المتغيرات الرئيسة، فقد تناولت الدراسات السابقة جوانب من هذه المتغيرات فمنها من درس الذكاء الاجتماعي، ومنها درس القدرة على حل المشكلات. وتتشابه مع بعضها حيث تناولت الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات وكانت قد درستها بشكل غير مباشر حيث أظهرت تلك الدراسات أن الذكاء الاجتماعي يسهم في زيادة القدرة على حل المشكلات. كما أن هذه الدراسة تختلف في عامل المكان والزمان فهي من الدراسات الرائدة في الوطن العربي خاصة في دولة فلسطين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة والعينة وطريقة اختيارها، كما يتناول وصفاً لأداتيّ الدراسة وطرق استخلاص صدقهما وثباتهمــا وكيفيــة تــصحيحهما، وخطوات إجراء الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت فــي اســتخلاص النتائج.

منهجية الدراسة

اتبع الباحث في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلــى وصــف الظاهرة وتحليل عناصرها وبيان ارتباطها مع المتغيرات الأخرى بغية الوصول إلــى تحقيــق أهدافه، والإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مدينة ســخنين منطقــة عكــا المسجلين والمنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م. و البالغ عددهم (٣٢٦) طالباً وطالبة موزعين على مدرستين ثانويتين، حيث تكون عدد الطــلاب مــن (١٥٦) طالباً، وعدد الطالبات من(١٧٠) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة سخنين في منطقة عكا، حيث تكون عدد الطلاب من (١٤١) طالباً، وعدد الطالبات (١٥٥) طالبة، وتــم اختيارهم بالطريقة القصدية. تم توزيع (٣٢٠) استبانة على جميع أفراد العينة وتــم اســترجاع

(٣٠٥) وتم استبعاد ٩ استبيانات لعدم صلاحيتها للتحليل. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، والتخصص.

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية للعينة حسب متغير الجنس والتخصص

الجنس	التخصص	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	علمي	83	28.0
	أدبي	58	19.٦
	الكلي	**141**	**47.٦**
أنثى	علمي	89	30.1
	أدبي	66	22.٣
	الكلي	**155**	**52.٤**
الكلي	علمي	172	58.1
	أدبي	124	41.9
	الكلي	**296**	**100.0**

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الذكاء الاجتماعي

لغايات تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي، تم استخدام مقياس النواصرة (٢٠٠٨) والذي تم بناؤه وفق نظرية ستيرنبيرغ الثلاثية، والذي وجده الباحث مناسباً للدراسة الحالية، ويتألف المقياس من(٤٣) فقرة موزعة على (٧) مجالات هي: (مجال الكفاءة الاجتماعية، مجال

التخطيط، مجال القراءة التحليلية، مجال الموضوعية، مجال الفكر الاستقصائي، مجال عدم التعصب، مجال حل المشكلات). الملحق (١).

صدق مقياس الذكاء الاجتماعي

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية، على ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الملحق (٣). حيث تم الطلب منهم التحقق من مدى ملاءمة الفقرات للمجال وللمقياس ككل، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية وملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع (٨٠%) من المحكمين على أهمية تعديلها، ومن الأمثلة على هذه التعديلات المطلوبة تصويب كلمة "أشعر" في الفقرة (٦) لتصبح كلمة "أتحسس" وبذلك أصبحت الفقرة "أتحسس رغبات وحاجات الآخرين " وإعادة صياغة الفقرة (١٥) التي تنص على "أرغب في اللعب مع فرق أكثر من اللعب بمفردي" لتصبح "أرغب في الألعاب الجماعية". وإعادة صياغة الفقرة (٢٠) التي تنص على "أحب قراءة ما يحدث في المجتمع" لتصبح "أطلع على كل ما يحدث في المجتمع". وإعادة صياغة الفقرة (٢٤) التي تنص على "أفسر المعلومات المتعلقة بالعلاقات بين الزملاء بدقة" لتصبح " أفسر علاقات الزملاء بدقة" وتم إخراج المقياس بصورته النهائية بعد إجراء التحكيم. الملحق (٤).

ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (٢٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم من إحدى المدارس الثانوية في مدينة سخنين،

وتم ذلك حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياس الذكاء الاجتماعي

المجالات	الاتساق الداخلي
الكفاءة الاجتماعية	0.85
التخطيط	0.60
القراءة التحليلية	0.59
الموضوعية	0.74
الفكر الاستقصائي	0.80
عدم التعصب	0.64
حل المشكلة	0.79
الأداة ككل	0.93

تصحيح مقياس الذكاء الاجتماعي

تكون مقياس الذكاء الاجتماعي من (٤٣) فقرة موزعة على سبعة مجالات تمثل الذكاء الاجتماعي الآتية: الكفاءة الاجتماعية وفقراته هي (١- ١٦)، التخطيط وفقراته هي (١٧- ١٩)، القراءة التحليلية وفقراته هي (٢٠- ٢٢) ، الموضوعية وفقراته (٢٣- ٢٨)، الفكر الاستقصائي وفقراته هي (٢٩- ٣٣)، عدم التعصب وفقراته هي (٣٤- ٣٦)، حل المشكلة وفقراته (٣٧- ٤٣) حيث يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سلّم من خمس درجات هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً). ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان

التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للدرجات السابقة الذكر. وتكون أعلى علامة كلية (٢١٥) وأدنى علامة (٤٣) يحصل عليها المفحوص.

ثانياً: مقياس حل المشكلات

لغايات تطبيق مقياس حل المشكلات قام الباحث باستخدام مقياس حل المشكلات الذي قام بوضعه كل من هبنر وباترسن (Heppner & Petersen)، والمعرب من قبل جروان (١٩٨٦) وقد استطاع الباحث الوصول إليه في جروان (٢٠٠٨)، والذي يتكون من (٢٩) فقرة. منها (١٦) فقرة ذات اتجاه إيجابي و(١٣) فقرة ذات اتجاه سلبي. الملحق (٢).

صدق مقياس حل المشكلات

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية، على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الملحق (٣). وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمقياس ككل، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية وملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع (٨٠%) من المحكمين على أهمية تعديلها، ومن الأمثلة على هذه التعديلات إضافة كلمة "لحل المشكلة " في نهاية الفقرة (١٤) لتصبح "عادة ما اخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي لحل المشكلة". استبدال كلمة "تحيرني" في الفقرة (٢٢) بكلمة "تواجهني" لتصبح الفقرة "عندما تواجهني مشكلة فإن أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به". لم يقترح أي من المحكمين حذف فقرات من المقياس. وبذلك تم إخراج المقياس بصورته النهائية بعد إجراء التحكيم. الملحق (٥).

ثبات مقياس حل المشكلات

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha) على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (٢٥) طالباً وطالبة، وتم ذلك حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياس القدرة على حل المشكلات

المجالات	الاتساق الداخلي
مقياس حل المشكلات	0.74

تصحيح مقياس حل المشكلات

تكون مقياس حل المشكلات من (٢٩) فقرة والتي جاءت أرقامها كالتالي:

- الفقرات الإيجابية: (٢٧،٢٥،١،٣،٤،٦،١١،١٣،١٤،١٥،١٨،١٩،٢٣،٢٤،٢٨).
- الفقرات السلبية: (٢،٧،٩،١٠،١٢،١٦،١٧،٢٠،٢١،٢٢،٢٦،٢٧، ٢٩).

حيث يضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرا ت المقياس وذلك على سُلّم من خمس درجات هي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الإيجابية، ويتم عكس المقياس عندما تكون الفقرات ذات اتجاه سلبي. وتكون أعلى علامة كلية (١٤٥) وأدنى علامة (٢٩) يحصل عليها المفحوص.

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإتباع الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وعناصرها.
- الرجوع إلى المصادر الرسمية في مديريات التربية والتعليم في منطقة عكا لتحديد مجتمع الدراسة، و تم حساب العينة المراد التطبيق عليها وطريقة اختيارها.
- الحصول على الكتب الرسمية لتسهيل مهمة البحث من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة عمان العربية، ومديريات التربية والتعليم في منطقة عكا، لغايات تطبيق أدوات الدراسة. الملحق (٦).
- الاطلاع على الأدب التربوي السابق والمقاييس المتعلقة بالذكاء الاجتماعي وحل المشكلات؛ للإفادة منها في اختيار أداتين تتناسب وأهداف الدراسة.
- إجراء طرق استخلاص صدق وثبات أداتيّ الدراسة.
- تم تحديد مواعيد مسبقة مع إدارات المدارس والاستئذان لتنفيذ الدراسة في مدارسهم، وتم اطلاعهم على كتب تسهيل مهمة الباحث.
- تطبيق أداتي الدراسة على العينة. وتم تنفيذ ذلك وفقاً للاتي: الاجتماع مع الطلبة في الغرف الصفية.
- تم شرح التعليمات وكيفية الاستجابة على الفقرات.
- جمع الاستبيانات والتحقق من اكتمال المعلومات الشخصية للمفحوص والإجابات عن جميع فقرات المقياسين.

- جمع البيانات وتدقيقها وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب واستخلاص النتائج ومناقشتها، وكتابة التوصيات المقترحة في ضوء نتائج الدراسة.
- تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

(١ – ٢,٣٣) وهي تقابل التقدير بدرجة منخفضة.

(٢,٣٤– ٣,٦٧) وهي تقابل التقدير بدرجة متوسطة.

(٣,٦٨– ٥) وهي تقابل التقدير بدرجة مرتفعة.

المعالجات الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي و فقرات مقياس حل المشكلات وعلى المقياس ككل. وللكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وحل المشكلات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات وتحليل التباين الثنائي للذكاء الاجتماعي ككل. ولمعرفة الدلالة الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل نتائج الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن الذكاء الاجتماعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، وتم عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال وفق ترتيب الأسئلة، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:" ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٤	الموضوعية	4.06	.65	مرتفعة	١
٦	عدم التعصب	3.97	.79	مرتفعة	٢
١	الكفاءة الاجتماعية	3.86	.58	مرتفعة	٣
٢	التخطيط	3.86	.77	مرتفعة	٣
٥	الفكر الاستقصائي	3.84	.79	مرتفعة	٥
٣	القراءة التحليلية	3.72	.76	مرتفعة	٦
٧	حل المشكلة	3.71	.69	مرتفعة	٧

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
	الذكاء الاجتماعي (ككل)	3.86	.54	مرتفعة	

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، حيث جاء مجال الموضوعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٦)، تلاه في المرتبة الثانية مجال عدم التعصب بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧)، وجاء في المرتبة الثالثة مجالا الكفاءة الاجتماعية والتخطيط بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦)، بينما جاء حل المشكلة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١).وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الاجتماعي ككل (٣,٨٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين أفراد العينة في الذكاء الاجتماعي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص

	الجنس		الكفاءة الاجتماعية	التخطيط	القراءة التحليلية	الموضوعية	الفكر الاستقصائي	عدم التعصب	حل المشكلة	الذكاء الاجتماعي
الجنس	ذكر	س	3.74	3.80	3.76	3.91	3.70	3.77	3.68	3.75
		ع	.62	.82	.74	.68	.87	.84	.76	.59
	أنثى	س	3.97	3.92	3.68	4.19	3.97	4.15	3.75	3.96

	الجنس		الكفاءة الاجتماعية	التخطيط	القراءة التحليلية	الموضوعية	الفكر الاستقصائي	عدم التعصب	حل المشكلة	الذكاء الاجتماعي
		ع	.51	.72	.77	.60	.70	.70	.63	.48
التخصص	علمي	س	3.87	3.85	3.67	4.01	3.83	3.94	3.70	3.85
		ع	.55	.68	.77	.70	.75	.79	.73	.55
	أدبي	س	3.85	3.88	3.79	4.12	3.87	4.01	3.74	3.88
		ع	.62	.88	.74	.58	.84	.79	.64	.54

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)، في المجالات وفي الذكاء الاجتماعي ككل.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات جدول (٦) وتحليل التباين الثنائي للذكاء الاجتماعي ككل جدول (٧).

جدول (٦)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والتخصص على مجالات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الكفاءة الاجتماعية	4.178	1	4.178	13.046	.000
هوتلنج= 175.	التخطيط	1.183	1	1.183	2.011	.157
ح= 000.	القراءة التحليلية	.357	1	.357	.623	.431
	الموضوعية	6.064	1	6.064	14.913	.000
	الفكر الاستقصائي	5.463	1	5.463	8.919	.003
	عدم التعصب	10.633	1	10.633	18.055	.000
	حل المشكلة	.380	1	.380	.789	.375
التخصص	الكفاءة الاجتماعية	.014	1	.014	.043	.835
هوتلنج= 024.	التخطيط	.099	1	.099	.168	.682
ح= 437.	القراءة التحليلية	.988	1	.988	1.723	.190
	الموضوعية	1.066	1	1.066	2.621	.107
	الفكر الاستقصائي	.188	1	.188	.307	.580
	عدم التعصب	.391	1	.391	.664	.416
	حل المشكلة	.116	1	.116	.240	.624
الخطأ	الكفاءة الاجتماعية	93.844	293	.320		
	التخطيط	172.441	293	.589		
	القراءة التحليلية	168.050	293	.574		
	الموضوعية	119.135	293	.407		
	الفكر الاستقصائي	179.468	293	.613		
	عدم التعصب	172.559	293	.589		
	حل المشكلة	141.249	293	.482		
الكلي	الكفاءة الاجتماعية	98.052	295			
	التخطيط	173.706	295			
	القراءة التحليلية	169.428	295			
	الموضوعية	126.135	295			
	الفكر الاستقصائي	185.069	295			
	عدم التعصب	183.483	295			
	حل المشكلة	141.734	295			

يتبين من الجدول (٦) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى إلى أثر الجنس في جميع المجالات، باستثناء التخطيط والقراءة التحليلية وحل المشكلات، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى إلى أثر التخصص في جميع المجالات.

جدول (٧)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.021	1	3.021	10.612	.001
التخصص	.116	1	.116	.408	.523
الخطأ	83.413	293	.285		
الكلي	86.521	295			
الكلي					

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) تعزى إلى أثر التخصص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:"ما مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٨	عندما أحس بوجود مشكلة ما فإن أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط	4.01	1.03	مرتفعة	١
٢٨	عند مواجهتي لأي موقف جديد فإن لدي الثقة بأنني استطيع التعامل مع المشكلة التي قد تظهر	3.85	1.06	مرتفعة	٢
١١	إنني اتخذ قرارات وأكون سعيدا بها فيما بعد	3.76	1.01	مرتفعة	٣
١٣	عندما تواجهني مشكلة ما فإني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية	3.76	1.00	مرتفعة	٣
٥	أنني قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة	3.65	.87	متوسطة	٥
١٠	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة بحيث لا أستطيع حلها	3.50	1.20	متوسطة	٦
١٨	بعد اتخاذ قرار فإن النتائج التي أتوقعها عادة ما تكون متطابقة للنتائج الفعلية	3.42	.92	متوسطة	٧
٢٣	أحيانا أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي	3.30	1.10	متوسطة	٨
١٤	عادة ما أخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي لحل المشكلة	3.29	1.04	متوسطة	٩
١٥	عند اتخاذ قرار وأقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كلا منها بالأخر	3.28	1.05	متوسطة	١٠
٢	عندما أواجه مشكلة معقدة، فإني لا أزعج نفسي بتطوير إستراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط	3.20	1.21	متوسطة	١١
٦	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين، فإنني أقضي وقتا في مقارنة النتائج التي توقعت حدوثها	3.17	1.14	متوسطة	١٢
٢٤	عندما تواجهني مشكلة فإني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئة في إيجاد المشكلة	2.98	1.16	متوسطة	١٣
٢٥	عند أقرر فكرة أو حلا ممكنا لمشكلة فإنني لا أقضي وقتا لتقدير فرص النجاح لكل بديل	2.96	1.06	متوسطة	١٤
١	عندما يكون حلي لمشكلة غير ناجح، فإنني لا أتفحص سبب ذلك	2.82	1.22	متوسطة	١٥
٤	بعد أن أحل المشكلة لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيح فيما جرى	2.78	1.19	متوسطة	١٦

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٣	عندما تفشل جهودي الأولى لحل مشكلة، أصبح غير مطمئن على التعامل مع الموقف	2.77	1.22	متوسطة	١٧
٢٦	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة ما فإني لا أضع بدائل كثيرة جدا	2.72	1.15	متوسطة	١٨
١٩	إنني أصدر أحكاما دون ترو وأخيرا اندم عليها	2.56	1.22	متوسطة	١٩
١٦	عندما أضع خططا لحل مشكلة، أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطوة فعالة	2.54	1.11	متوسطة	٢٠
٩	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى تلك التي يبدو أنه لا يوجد لها حل واضح في الحال	2.49	1.09	متوسطة	٢١
٧	عندما تكون لدي مشكلة ما فإنني أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن أعجز عن إيجاد أفكار أخرى	2.43	1.04	متوسطة	٢٢
٢١	أسلوبي منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات	2.43	.94	متوسطة	٢٢
٢٢	عندما تواجهني مشكلة فإن أو الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به	2.40	1.02	متوسطة	٢٤
١٧	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخاذ قرار معين	2.34	1.08	متوسطة	٢٥
١٢	عندما تواجهني مشكلة ما فإني أميل لعمل أول شيء أستطيع التفكير به لحلها	2.28	1.01	منخفضة	٢٦
٢٠	إنني أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة	2.25	1.00	منخفضة	٢٧
٢٧	اعتقد بأنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي	2.07	1.03	منخفضة	٢٨
	القدرة على حل المشكلات (الأداة ككل)	3.43	.27	متوسطة	

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، حيث جاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "عندما أحس بوجود مشكلة ما فإن أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠١)، وبدرجة تقدير مرتفعة. تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٨) ونصها "عند مواجهتي لأي موقف جديد فإن لدي الثقة بأنني استطيع التعامل مع المشكلة التي قد تظهر" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥)،

وبدرجة تقدير مرتفعة. وجاءت الفقرتان رقم (١١)، و(١٣) ونصهما "إنني اتخذ قرارات وأكون سعيدا بها فيما بعد"، "عندما تواجهني مشكلة ما فإني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، وبدرجة تقدير مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (٢٧) ونصها "اعتقد بأنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٧)، وبدرجة تقدير تعادل منخفضة وبلغ المتوسط الحسابي للقدرة على حل المشكلات (٣,٤٣) وبدرجة تقدير متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أفراد العينة في القدرة على حل المشكلات تعزى إلى كل من الجنس والتخصص؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.39	.30	141
	أنثى	3.46	.24	155
التخصص	علمي	3.42	.28	172
	أدبي	3.44	.27	124

يبين الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي للأداة ككل جدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس والتخصص على مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.386	1	.386	5.220	.023
التخصص	.042	1	.042	.567	.452
الخطأ	21.655	293	.074		
الكلي	22.077	295			

يتبين من الجدول (١٠) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) تعزى إلى أثر التخصص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا

أبعادالذكاء الاجتماعي		القدرة على حل المشكلات
الكفاءة الاجتماعية	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	**.906 .000 296
التخطيط	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	**.652 .000 296
القراءة التحليلية	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	**.701 .000 296
الموضوعية	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	**.796 .000 296
الفكر الاستقصائي	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	**.545 .000 296
عدم التعصب	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	**.628 .000 296
حل المشكلة	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	**.620 .000 296
الذكاء الاجتماعي ككل	**معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد**	****.912 .000 296**

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالـــة إحـــصائيا أبعـــاد الـــذكاء الاجتماعي (الكفاءة الاجتماعية، التخطيط، القراءة التحليلية، الموضوعية، الفكر الاستقــصائي، عدم التعصب، حل المشكلة) والذكاء الاجتماعي ككل والقدرة على حل المشكلات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، بالإضافة إلى التوصيات التي استمدت من خلال نتائج هذه الدراسة وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا"؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٦)، وبدرجة تقدير تعادل مرتفعة.

ولعل ذلك يعود إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية والروابط الاجتماعية التي تجمع أبناء عكا، فهم مجموعة تعيش ضمن ظروف اجتماعية اقتصادية وسياسية واحدة تجبرهم على التعامل مع هذه الظروف بكفاءة و تخطيط، وموضوعية، والسير وفقاً لفكر استقصائي، بعيداً عن التعصب، وإدراك مشاعر بعضهم بعضاً مما ينشر أجواء المحبة والتعاون، والإحساس بمشكلاتهم مما يمكنهم أيضاً من القدرة على إدراك جميع الجوانب المحيطة بمشكلاتهم. والتواصل بينهم وإقامة العلاقات الاجتماعية الجيدة والمحافظة عليها. ومن هنا فإن الأبناء يكتسبون هذه المهارات من آبائهم ويمارسونها للمحافظة على وحدتهم وروابطهم.

ومن خلال ما سبق فإن الباحث يجدّ أن هذا التفسير هو الذي أسهم في وجود مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا بمستوى مرتفع.

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة النواصرة (٢٠٠٨) ودراسة برازا وآخرين (Braza & et al, 2009) حيث أظهرتا أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد العينة جاء بدرجة مرتفعة. بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جونز، وفورستر، وسكوز (,Jones

(Mayeux & Cillessens , 2003) و دراسة مايوكس وسيلين (Forstcr & Skuse, 2007) حيث أظهرت أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أفراد العينة في الذكاء الاجتماعي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص"؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق تعزى إلى أثر الجنس في جميع مجالات الذكاء الاجتماعي، باستثناء التخطيط والقراءة التحليلية وحل المشكلات، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الإناث التي تتصف بالحساسية والمشاعر والأحاسيس الرقيقة تجعل منهن يشعرن بالشفقة والتعاطف إزاء الآخرين، والإحساس برغباتهم وحاجاتهم واحترام حقوقهم، والاهتمام بكل ما يتعلق بالمجتمع المحيط، والاستجابة لأفكار الآخرين ومناقشتها بموضوعية، واستقصاء جيد، بعكس الذكور الذين يغلب عليهم طابع التعصب والتمسك بالرأي الشخصي أحياناً. كما أن طبيعة الحياة المحيطة بالإناث التي تضع بعض القيود والضوابط على سلوكاتهن تفرض عليهن الاهتمام بنتائج أفعالهن ضمن المجتمع، والتعامل مع المواقف الاجتماعية بطريقة ذات تفكير متأنٍ ومثلى مع الآخرين (كباراً وصغاراً) للفت الأنظار إليهن، بهدف الحصول على الدعم العاطفي والاجتماعي، على عكس الذكور الذين مهما كانت تصرفاتهم فهم لا يواجهون الانتقاد كغيرهم من الجنس الآخر (الإناث).

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة النواصرة (٢٠٠٨) التي بينت وجود فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث في مستوى الذكاء الاجتماعي. ولم تجد دراسة تختلف معها.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى أثر التخصص في مستوى الذكاء الاجتماعي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن مهارات الذكاء الاجتماعي يحتاج إليها جميع الطلبة فالمواقف الاجتماعية كالاهتمام بالرفاق والمجتمع، والاشتراك بالنوادي والجمعيات واللعب، والاستماع والمحادثة، ومشاركة الآخرين رغباتهم وحاجاتهم، وتقبلهم وأفكارهم، والتخطيط، وتفسير ما يجري حوله، والوفاء بالعهود والمواثيق، والتكيف والابتعاد عن التعصب والتعاون والتعاطف مع الآخرين، والتعامل مع المشكلات؛ لذلك لا يمكن أن يتميز بها تخصص دون آخر. فالجميع يكتسبونها ويمارسونها. ومن هنا لم تظهر الفروق بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي في مستوى الذكاء الاجتماعي.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا جاء بدرجة تقدير متوسط.

ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة خصائص المراهقين التي تتسم بالاندفاعية وعدم التروي واتخاذ القرارات في شأن المشكلات التي تواجههم دون تدبر، ويرجع ذلك إلى الحساسية المفرطة والشك الزائد في هذه المرحلة، ومحاولة إثبات الذات وبيان أن الفرد قادر على مواجهة مشكلاته دون تأنٍ واتباع خطوات حل المشكلة بطريقة علمية. ويرى الباحث انه ربما يكون هنالك جهل لدى هؤلاء الطلبة بخطوات المشكلة أو لم يتدربوا عليها مسبقاً في البيت أو المدرسة.

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة كازدي(Cassidy, 2002) حيث بينت أن مهارة القدرة على حل المشكلات لدى طلبة أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير متوسط. بينما اختلفت مع دراسة الربابعة (٢٠٠٨) حيث أظهرت أن مستوى القدرة على حل المشكلات جاء بدرجة مرتفعة وجاء هذا الفرق نتيجة أن دراسة الربابعة (٢٠٠٨) أجريت على عينة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين. كما اختلفت نتيجة هذا السؤال أيضاً مع دراسة أندرسون، وجودارد، وباول (Anderson, Goddard & Powell, 2009) حيث بينت أن مستوى القدرة على حل المشكلات كان بدرجة منخفضة ويرى الباحث وجود هذا الفرق نتيجة إجراء هذه الدراسة على عينة من الأفراد المصابين بحالات من القلق والاكتئاب.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد العينة في القدرة على حل المشكلات تعزى إلى كل من الجنس والتخصص"؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق تعزى إلى أثر الجنس في القدرة على حل المشكلات، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

ولعل ذلك يعود إلى تكوين شخصية الإناث التي تتصف بالدقة والموضوعية في التعامل مع المشكلات؛ لذلك فإن الإناث عند مواجهة مشكلة ما يتوقفن ويفكرن قبل اتخاذ أي خطوة أو قرار، أو خطوة أو قرارات لاحقة، فيضعن خطة يسرن عليها ضمن أسلوب منظم لمقارنة البدائل، ومحاولة التنبؤ بالنتائج كاملة قبل اتخاذ القرار أو إصدار الحكم بحيث يغلب طابع التروي والتأني على الاندفاع والتسرع.

وربما يرى الباحث أن ظهور هذه النتيجة يأتي بسبب الحالة الانفعالية والمزاجية غير الشديدة التي تتسم بها الإناث دون الذكور؛ الأمر الذي يعطيهن الثقة بالنفس بأنهن يستطعن

التعامل مع المشكلة التي ظهرت، كما تُسهم في مقدرتهن على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع المشكلات والوصول إلى جوهرها، ومواجهة تلك المشكلات بتفحص لمؤثراتها الخارجية الناجمة عن دور البيئة المحيطة التي صنعت المشكلة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الربابعة(٢٠٠٨) التي بينت وجود فروق تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث في مستوى القدرة على حل المشكلات. واختلفت مع دراسة روزماري (Rosemarie, 2002) التي بينت وجود فروق في مستوى القدرة على حل المشكلات تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى أثر التخصص في القدرة على حل المشكلات. ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع الظروف المحيطة التي يمر بها الطلبة هم معرضون لها على اختلاف تخصصاتهم، فالخبرات والخطوات المتبعة في التعامل مع الموقف المشكل للوصول إلى الحلول واحدة ولذلك لم تظهر الفروق.

خامساً: مناقشة النتائج السؤال الخامس: " هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا"؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة القدرات والمهارات التي يتضمنها الذكاء الاجتماعي كالقدرة على معرفة المشاعر الإنسانية والدوافع والحالة الانفعالية والمزاجية للآخرين. والقدرة على التعاطف الوجداني تجاه الآخرين والإحساس بهم، وكفاءة التصرف بموضوعية وبعيداً عن التعصب في المواقف الاجتماعية ومواقف المشكلات اليومية ومواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والكفاءة في حل المشكلات بين الفرد ونفسه، وبين الآخرين

تمكنه من الابتعاد عن الوقوع في المشكلات والتصدي لها إن وقعت ضمن خطة تـسير وفقـاً لإسلوب منظم لمقارنة البدائل، والتنبؤ بالنتائج جميعها قبل اتخاذ القرار أو إصدار الحكم.

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسات كـاليفن وبـراين (Cavins & bryan, 2005) وكوتجئو (Cotungs, 2009) حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات. ولم تجدّ نتائج الدراسة نتائج دراسـات تختلـف معها.

التوصيات

من خلال استعراض نتائج الدراسة يمكن اقتراح عدد من التوصيات وهي كالآتي:

١. ضرورة الاهتمام بتوفير المناخ المناسب لتنمية الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى الذكور. والحفاظ على المستوى المرتفع لدى الإناث.

٢. توعية الأسرة والمدرسة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية أبعاد الذكاء الاجتماعي (الكفاءة الاجتماعية، الموضوعية، الفكر الاستقصائي، عدم التعصب) لدى الذكور في المرحلة الثانوية لما لها من دور فعال في التعامل مع المواقف الاجتماعية المستقبلية، وهذا الأمر يحتاج إلى وجود خطة تشمل عدداً من البرامج والأنشطة والاستراتيجيات المتكاملة للنهوض بهذه الأبعاد.

٣. توعية الطلبة إلى ممارسة إستراتيجية حل المشكلات وتنمية قدراتهم في هذا المجال، لما لها من أثر هام في التصدي لمشكلاتهم المستقبلية خاصة المرحلة اللاحقة، ألا وهي الجامعة أو الخروج إلى العمل.

٤. التوصية إلى المسؤولين في الوزارات والدوائر الحكومية، والمؤسسات الخاصة بضرورة توفير الأندية، والملاعب، والصروح العلمية والثقافية التي تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة.

٥. إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة في المراحل الدراسية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في مستوى الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات.

٦. يمكن إجراء دراسة تتضمن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي و القدرة على حل المشكلات من خلال وجود متغيرات كأنماط المعاملة الوالدية، النمط المعرفي، أسلوب التفكير، مستوى الطموح، مفهوم الذات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو جادو، صالح. (2000). **علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر.

أبو جادو، صالح ونوفل محمد. (٢٠٠٧). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حطب ، فؤاد (١٩٨٣). **القدرات العقلية (ط١)**. بيروت : دار النهضة .

أبو رياش، حسين وقطيط، غسان. (٢٠٠٨). **حل المشكلات**. عمان: دار وائل.

أبو ليل، حنان. (٢٠٠٨). **القدرة التنبئية في الذكاء العام والذكاء الاجتماعي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ايزنك،هانز وكامن، ليون. (١٩٨٣). **الذكاء: طبيعته تشكيله وعواقبه الاجتماعية**. (ترجمة : عمر حسين الشيخ). عمان : دار الفرقان.

التحو، سمية. (٢٠٠١). **الفروق في كفاءة المهارات الاجتماعية بين المتفوقات معرفيا وغير المتفوقات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

جاردنر، هوارد. (٢٠٠٥). **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين.** ترجمة عبد الحكيم الخزامي القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (٢٠٠٧). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

جروان، فتحي. (٢٠٠٨). **الموهبة والإبداع والتفوق.** عمان: دار الفكر.

الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠١). **تعليم التفكير**. الرياض: مكتبة الشقري.

حبيب، مجدي. (٢٠٠٣). **مداخل عبر ثقافية لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات من أجل تعلم أفضل في مرحلة الطفولة المبكرة** (في : اتجاهات حديثة في تعليم التفكير وإستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي. ص ١٦٥-١٨٨ .

الخطيب، حسين محمود. (٢٠٠٠). **دلالات صدق وثبات صورة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

دافيدوف، لندا. (2000). **موسوعة علم النفس (٣). التعلم وعملياته الأساسية "التفكير– اللغة – التوافق"** ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، مراجعة فؤاد أبو حطب، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

داود، نسيمة. (٢٠٠٠). اثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية. **مجلة جامعة دمشق،** ١٦(٤)، ٤٥- ٧٠.

درويش، زين العابدين.(٢٠٠٣). الذكاء الإنساني ومهارات الحياة الغائبة. **مجلة التربية – البحرين**.7(8)، ١٩– ٣٥.

الربابعة، حمزة. (٢٠٠٨). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشيخ ، عقيل.(٢٠٠١). **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي**. بيروت: دار الفراشة للطباعة والنشر.

العزة ، سعيد. (٢٠٠٢). **تربية الموهوبين والمتفوقين**.عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

المطيري، خالد. (٢٠٠٠). **الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة : جامعة الخليج العربي.

الزغول، رافع والزغول، عماد. (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار الشروق.

الشمالي، صياح. (٢٠٠٨). **أثر برنامج تدريبي ومستوى التحصيل في تنمية التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

شواشرة، عاطف. (٢٠٠٤). **اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد.

طافش، محمود. (٢٠٠٤). **تعليم التفكير مفهومه، أساليبه، مهاراته**. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

عبدالحميد، جابر. (٢٠٠٣). **الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق.** سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي.

العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي (ط١).** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

غباين، عمر. (٢٠٠٤). **تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير.** عمان: دار جهينة.

مطالقة، ماهر. (٢٠٠٧). **أثر التدريس القائم على حل المشكلات بشكل تعاوني لمبحث الأحياء في اكتساب المفاهيم العلمية وأداء عمليات العلم لطلاب الصف العاشر الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ناسة، إيناس. (٢٠٠٩). **الإعلام المرئي وتنمية ذكاءات الطفل العربي.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

النواصرة، فيصل. (٢٠٠٨). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Anderson, R; Goddard, L; Powell, J. (2009). Social *Problem-Solving* Processes and Mood in College Students: An Examination of Self-report and Performance-based Approaches. ***Cognitive Therapy & Research,*** 33 (2): 175- 186.

Bottage, E; Kown, T & Laroque, P. (2009). Assessing and tracking students problem solving performance in learning environment**.** ***Education technology Research Development.*** 57: 529- 552.

Braza, F; Azurmendi, A; Munoz Jose, C; Brazza, P .(2009). Social Cognitive Predictors of Peer Acceptance at Age 5 and the Moderating Effect of Gernter British. ***Journal of Developmental psychology,*** 27 (3), 703-716

Gerdes, K & Stromwall, l. (2009). Utilizing Measure of Problem solving strengths to increase student's self- Esteem. ***School social work journal***, 33(2): 31- 45.

Glago, K; Mastropiri, M; Scruggs, T. (2009). Improving problem Solving of Elementary Students With Mild Disabilities. ***Remedial& Special Education,*** 30(6), 372-380

Goleman, D; & Dell, B. (2006) . A Big picture view of social intelligence**.** ***Journal of Personality Assessment,*** 90 (1): 102 – 104.

Jones, A; Forster, Al, Skuse, D .(2007). Investigating Social Cognition in Young offenders. ***Criminal Behavior and Mental health***; 17:101 - 107

Largo- Wight, E; Peterson, M, Chen W. (2005). Perceived Problem solving, Stress, and health among College students. ***American Journal of Healthy Behavior***, 29 (4), 366-370.

Malik, S; Balda, S; Punia, S .(2005). Promoting Social Intelligence of 6-8 Years old Girls**.** ***Journal of Social Sciences***, 10,(3), 233-236.

Meijs, N; Cillessen, A; Scholte, R; Segers, E; Spijkerman, R. (2010). *Social Intelligence* and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. ***Journal of Youth & Adolescence,*** 39 (1): 62 – 72.

Ming, C. (2004). Adapting Teacher Interventions to Students Needs During Cooperative Learning : How to Improve Student problem Solving and Time on- Task American***, Educational Research Journal.*** 41 (2), 365 – 399.

Rampal, Anita. (2008). Scaffold Participation: of children: Perspectives from India International. ***Journal of children Ringts***, 15(3)m 313 - 325.

Salami, S. (2004) Relationship between problem-solving ability and career maturity among high school students in Nigeria. ***journal of consulting***, 2, (12): 163-179.

Sternberg, R. (2000). **Handbook of Intelligence**. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Zaccaro, S; Glibert, J; Thor, K & Mumford, M. (1991). Leadership and social intelligence: linking social perspective and behavioral flexibility to leader effectiveness***.*** ***Leadership Quartly***, 2: 317- 342.

Sternberg, Robert. J. (2003). **Cognitive Psychology**. Wadsworth adivision of Thomson Learning, Ine.

Landry, S; Smith, L;& Swank, M .(2009). New Directons in Evaluating Social Problem Solving in Chldhood : Early Precursors and Links to Adolescent Social Competence. New Directions for Child, **Adolescent Development**, 123: 51 – 68.

Mayeux , L , Cillessens , A. (2003) . Development of Social Problem Solving in The With Social Intelligence. **Journal of Genetic Psychology** , 164(2) . 153- 167.

Cavins , bryan (2005) . **The Relationship Betuleen Emotional – Social Intelligence and Leadership Practices Among College Students leaders** . Phd Bowling Green State University , AAT 3193385.

Cotungs, A. (2009) . Social Intelligence and Social Skills Training and Intervention for Children With Autism Spedrum Disorders . **Journal of Autism and Duelopmental Disorders** , 39 (9) , P . 1268 .

Lillvist, A ; Sandberg , A , Akesson , E ; Granlund , N. (2009) . The Construct of Social Intelligence . How Preschool Teaehers Define Social Intelligence Interational. **Journal of Early Childhood** , 41 (1) . 51 – 70.

Richardson , D. (2009) . **Evaluation of Interpersonal Problem – Solving Skills Programs for Preschool and Elementary Childern** . Phd , Oklahoma State University , AAT 3356 500 , P . 224 .

Mindess, M; Min – Hua, C, Brenner, R .(2008). Social –Emotional Learning in the Primary Curriclum. **Young Children**, 63(6), 56 – 59.

Meyer, Y. & Kaplan, A. (2004). Motivational influences on transfer of problem – solving strategies. **Contemporary Educational psychology**, 30. 1- 22.

Rosemarie. B. (2002).The Relationships Among Problem Solving performance Gender, Confidence, and Aattributional Style in Third- Grade Mathematics. **Dissertation Abstract International,** 63, (3). P.866.

Cassidy. A. (2002). Problem – Solving Style, Achievement Motivation, Psychological Distress and Response to Simulated Emergency. **Counseling psychological**, 15, 325-332**.**

Kihlstrom . J8 Cantor ، N . (2000) . Social Intelligence : Sterberg ، e . J (Ed's) Marclbook of Intelligence ، 2 rel end Cambridge . N . K . Cambridge umiversity Press .

ملحق (١)

مقياس الذكاء الاجتماعي قبل التحكيم

حضرة الدكتور: ....المحترم

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: " **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا**". بغرض الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ولما عرفنا من قدرتكم في تحكيم المقاييس النفسية، وما نأمله فيكم من تعاون، فإنني أضع بين أيديكم مقياس الدراسة لتحكيمه وهو:

١. **مقياس الذكاء الاجتماعي:** تم استخدام مقياس النواصرة (٢٠٠٨)، والذي تم بناؤه وفق نظرية ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي، والذي وجده الباحث مناسب للدراسة الحالية، ويتألف المقياس من(٤٣) فقرة موزعة على (٧) مجالات هي: (مجال الكفاءة الاجتماعية، مجال التخطيط، مجال القراءة التحليلية، مجال الموضوعية، مجال الفكر الاستقصائي، مجال عدم التعصب، مجال حل المشكلات)

لذا نأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية بدقة وموضوعية والتي ستؤدي بلا شك إلى تقييم أفضل لموضوع الدراسة.

التخصص: ....

الجامعة : ....

مع الشكر والتقدير لجهودكم

الباحث محمد صالح سليم علي

جامعة عمان العربية

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		تعديلات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
أولا : الكفاءة الاجتماعية						
١.	أهتم بنتائج أفعالي ضمن المجموعة .					
٢.	أتقبل الآخرين كما هم .					
٣.	أتحدث بشكل مناسب أمام الآخرين .					
٤.	أهتم بكل ما يتعلق بالمجتمع أو الرفاق.					
٥.	أتحدث بسهولة في مختلف المواضيع المتعلقة بالآخرين.					
٦.	أشعر برغبات وحاجات الآخرين .					
٧.	لدي ذكاء وتفاعل مع الآخرين حين أتحدث .					
٨.	أستجيب لأفكار الآخرين و أناقشها .					
٩.	لدي سرعة بديهة اجتماعية .					
١٠.	أرغب بأن أقود نشاطات الجماعة التي أنتمي إليها .					
١١.	لدي علاقات جيدة مع الأفراد الأكبر سناً والراشدين .					
١٢.	أنتج أكثر عندما أتفاعل مع الآخرين .					
١٣.	أستمتع بمجموعات المحادثة في الصف أو على شبكة الانترنت.					
١٤.	أشارك في المناقشات التي تحدث حولي .					
١٥.	أرغب باللعب مع فريق أكثر من اللعب بمفردي.					
١٦.	أستمتع بالاشتراك في النوادي والأنشطة .					
ثانيا : التخطيط						
١٧.	أخطط لأعمالي أو علاقاتي الاجتماعية مسبقاً .					
١٨.	أُنجز أعمالي مع الآخرين في الوقت المحدد .					
١٩.	أهتم بالمشاركة في صنع القرارات ضمن المجموعة كالتخطيط لرحلة .					
ثالثاً : القراءة التحليلية						

٢٠.	أحب قراءة ما يحدث في المجتمع .					
٢١.	أمتلك مفردات لغوية جيدة للتواصل مع الآخرين .					
٢٢.	**أستمتع بالعروض التلفزيونية والإذاعية المجتمعية .**					
رابعاً : الموضوعية						
٢٣.	أتمتع بالصراحة والأمانة مع الآخرين .					
٢٤.	أفسر المعلومات المتعلقة بالعلاقات بين الزملاء بدقة .					
٢٥.	أقدر الحقيقة المتعلقة بأداء الآخرين وأدائي ضمنهم وأستجيب لها.					
٢٦.	أتقبل أفكار الآخرين .					
٢٧.	أتمسك برائي عندما يكون صحيحاً حتى لو خالفني الناس					
٢٨.	أفي بالعهود والمواثيق تجاه الآخرين .					
خامساً: الفكر الاستقصائي						
٢٩.	أستمع لجميع الأطراف قبل أن أتخذ قراراً .					
٣٠.	أفكر قبل أن أتصرف.					
٣١.	لدي أفكار عديدة بما يتعلق بالأفراد أو الرفاق .					
٣٢.	أقوم بطرح المسائل الاجتماعية بالطريقة المثلى.					
٣٣.	أستطيع الاستفادة من معرفتي السابقة لمعالجة المشكلة الـ					
سادساً: عدم التعصب						
٣٤.	أتكيف مع مواقف الآخرين					
٣٥.	أشعر بالشفقة والتعاطف إزاء الآخرين .					
٣٦.	أحترم حقوق الآخرين .					
سابعاً: حلّ المشكلة						
٣٧.	أستطيع رؤية كافة جوانب المشكلة بسهولة ضمن سياقات اجتماعية .					
٣٨.	أحل المشكلات المتعلقة بالأفراد أو الزملاء أو المجموعة بشكل مناسب .					
٣٩.	أتعامل مع المشكلات الاجتماعية بطريقة علمية .					

.٤٠	أهتم بالمعلومات الاجتماعية المتعلقة بالمشكلة التي أواجه					
.٤١	أتوجه للمصادر الرئيسية في الحصول على المعلومات ا بالمواقف الاجتماعية .					
.٤٢	لدي أكثر من بديل لحل ما يواجهني من مشاكل مع الزم					
.٤٣	أهتم بحل المشكلات والقضايا الاجتماعية .					

ملحق (٢)

مقياس حل المشكلات قبل التحكيم

حضرة الدكتور: ....المحترم

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: " **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا**". بغرض الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ولما عرفنا من قدرتكم في تحكيم المقاييس النفسية، وما نأمله فيكم من تعاون، فإنني أضع بين أيديكم مقياس الدراسة لتحكيمه وهو:

١. **مقياس حل المشكلات**: الذي قام بوضعه كل من هبنر وباترسن (Heppner & Petersen)، والمعرب من قبل جروان (١٩٨٦)، والذي يتكون من (٢٩) فقرة. منها (١٦) فقرة ذات اتجاه إيجابي و(١٣) فقرة ذات اتجاه سلبي، والتي جاءت أرقامها كالتالي:
   - الفقرات الإيجابية: (٢٧،٢٥،١،٣،٤،٦،١١،١٣،١٤،١٥،١٨،١٩،٢٣،٢٤،٢٨).
   - الفقرات السلبية: (٢٧،٢،٧،٩،١٠،١٢،١٦،١٧،٢٠،٢١،٢٢،٢٦، ٢٩).

لذا نأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية بدقة وموضوعية والتي ستؤدي بلا شك إلى تقييم أفضل لموضوع الدراسة.

التخصص: ....

الجامعة : ....

مع الشكر والتقدير لجهودكم

الباحث محمد صالح سليم علي

جامعة عمان العربية

الرقم	الفقرة	الانتماء للمقياس		الوضوح		الصياغة		التعديل
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
١.	عندما يكون حلي لمشكلة غير ناجح، فإنني لا أتفحص سبب ذلك.							
٢.	عندما أواجه مشكلة معقدة، فإني لا أزعج نفسي بتطوير إستراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط.							
٣.	عندما تفشل جهودي الأولى لحل مشكلة، أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف.							
٤.	بعد أن احل المشكلة لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيحا فيما جرى.							
٥.	إنني قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة.							
٦.	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين، فإنني أقضي وقتا في مقارنة النتائج التي توقعت حدوثها.							
٧.	عندما تكون لدي مشكلة فأنني أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن اعجز عن إيجاد أفكار أخرى.							
٨.	عندما أحس بوجود مشكلة ما فان أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.							
٩.	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى تلك التي يبدو انه لا يوجد لها حل واضح في الحال.							
١٠.	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة بحيث لا استطيع حلها.							

الرقم	الفقرة	الانتماء للمقياس		الوضوح		الصياغة		التعديل
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
١١.	إنني اتخذ قرارات وأكون سعيدا بها فيما بعد.							
١٢.	عندما تواجهني مشكلة فاني أميل لعمل أول شيء استطيع التفكير به لحلها.							
١٣.	عندما تواجهني مشكلة فإني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية.							
١٤.	عادة ما اخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي.							
١٥.	عند اتخاذ قرار وأقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كلا منها بالأخر.							
١٦.	عندما أضع خططا لحل مشكلة، أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة							
١٧.	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخاذ قرار معين.							
١٨.	بعد اتخاذ القرار فان النتائج التي أتوقعها عادة ما تكون متطابقة للنتائج الفعلية							
١٩.	إنني اصدر أحكاما دون ترو وأخيرا اندم عليها.							
٢٠.	إنني أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة.							
٢١.	أسلوبي منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات.							
٢٢.	عندما تحيرني مشكلة فأن أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به.							

الرقم	الفقرة	الانتماء للمقياس		الوضوح		الصياغة		التعديل
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
٢٣.	أحيانا أكون في حالة انفعـــال شـــديد بحيث أجد نفسي غير قـــادر علـــى التفكير في طرائق عدة للتعامل مـــع مشكلاتي.							
٢٤.	عندما تواجهني مشكلة فإني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئة في إيجاد المشكلة.							
٢٥.	عندما أقرر فكـــرة أو حـــلا ممكنـــا لمشكلة فأنني لا اقضي وقتا لتقـــدير فرص النجاح لكل بديل.							
٢٦.	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة ما فإني لا أضع بدائل كثيرة جدا.							
٢٧.	اعتقد بأنني اســـتطيع حـــل معظـــم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي.							
٢٨.	عند مواجهتي لأي موقف جديد فـــأن لدي الثقة بأنني استطيع التعامل مـــع المشكلة التي قد تظهر.							
٢٩.	رغم أنني أتعامل مع المشكلة اشـــعر أحيانا كأنني أدور حولها ولا أصـــل إلى جوهرها.							

ملحق (٣)
قائمة أسماء محكمي أداتيّ الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
١.	أ. د أحمد عواد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
٢.	أ.د سعيد الاعظمي	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
٣.	أ.د شذى العجيلي	علم نفس	جامعة عمان العربية
٤.	أ.د عبد الرحمن الهاشمي	المناهج والتدريس	جامعة عمان العربية
٥.	د. إياد الشوارب	علم نفس	جامعة عمان العربية
٦.	د. فؤاد جوالدة	تربية خاصة	جامعة عمان العربية

ملحق (٤)
مقياس الذكاء الاجتماعي بصورته النهائية

أخي الطالب...أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: " **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا**". بغرض الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ولهذا أضع بين أيديكم مقياس الذكاء الاجتماعي. أرجو قراءة الفقرات بتمعن ثم ضع إشارة في المربع الذي ترى أنه يمثل حالتك، علماً بأن هذه الإجابات لن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

أولاً: المعلومات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- التخصص علمي ☐ أدبي ☐

ثانياً: فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
١.	أهتم بنتائج أفعالي ضمن المجموعة.					
٢.	أتقبل الآخرين كما هم .					
٣.	أتحدث بشكل مناسب أمام الآخرين .					
٤.	أهتم بكل ما يتعلق بالمجتمع أو الرفاق					
٥.	أتحدث بسهولة في مختلف المواضيع المتعلقة بالآخرين.					
٦.	أتحسس رغبات وحاجات الآخرين .					
٧.	أجد سهولة في التفاعل مع الآخرين.					
٨.	أستجيب لأفكار الآخرين و أناقشها .					
٩.	لدي سرعة بديهة اجتماعية .					
١٠.	أرغب بأن أقود نشاطات الجماعة التي أنتمي إليها .					
١١.	لدي علاقات جيدة مع الأفراد الأكبر سناً والراشدين .					
١٢.	أنتج أكثر عندما أتفاعل مع الآخرين.					
١٣.	أستمتع بمجموعات المحادثة في الصف أو على شبكة الانترنت.					
١٤.	أشارك في المناقشات التي تحدث حولي.					
١٥.	أرغب بالألعاب الجماعية.					
١٦.	أستمتع بالاشتراك في النوادي والأنشطة .					
١٧.	أخطط لأعمالي أو علاقاتي الاجتماعية مسبقاً.					
١٨.	أُنجز أعمالي مع الآخرين في الوقت المحدد .					
١٩.	أهتم بالمشاركة في صنع القرارات ضمن المجموعة كالتخطيط لرحلة .					
٢٠.	أطلع على كل ما يحدث في المجتمع .					
٢١.	أمتلك مفردات لغوية جيدة للتواصل مع الآخرين					
٢٢.	أستمتع بالعروض التلفزيونية والإذاعية المجتمعية.					
٢٣.	أتمتع بالصراحة والأمانة في الحديث مع الآخرين					

.٢٤	أفسر علاقات الزملاء بدقة.					
.٢٥	أقدر الحقيقة المتعلقة بأداء الآخرين وأدائي ضمنهم وأستجيب لها.					
.٢٦	أتقبل أفكار الآخرين .					
.٢٧	أتمسك برائي عندما يكون صحيحاً واحترم رأيي غيري.					
.٢٨	أفي بالعهود والمواثيق تجاه الآخرين .					
.٢٩	أستمع لجميع الأطراف قبل أن أتخذ قراراً .					
.٣٠	أفكر قبل أن أتصرف.					
.٣١	لدي أفكار عديدة بما يتعلق بالأفراد أو الرفاق .					
.٣٢	أقوم بطرح المسائل الاجتماعية بالطريقة المثلى.					
.٣٣	أستطيع الاستفادة من معرفتي السابقة لمعالجة المشكلة الحالية.					
.٣٤	أتكيف مع مواقف الآخرين					
.٣٥	أشعر بالشفقة والتعاطف إزاء الآخرين .					
.٣٦	أحترم حقوق الآخرين .					
.٣٧	أستطيع رؤية جوانب المشكلة كافة بسهولة ضمن سياقات اجتماعية .					
.٣٨	أحل المشكلات المتعلقة بالأفراد أو الزملاء أو المجموعة بشكل مناسب .					
.٣٩	أتعامل مع المشكلات الاجتماعية بطريقة علمية .					
.٤٠	أهتم بالمعلومات الاجتماعية المتعلقة بالمشكلة التي أواجهها .					
.٤١	أتوجه للمصادر الرئيسية في الحصول على المعلومات الأساسية المتعلقة بالمواقف الاجتماعية .					
.٤٢	لدي أكثر من بديل لحل ما يواجهني من مشاكل مع الزملاء .					
.٤٣	أهتم بحل المشكلات والقضايا الاجتماعية .					

ملحق (٥)
مقياس القدرة على حل المشكلات بصورته النهائية

أخي الطالب...أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: " **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا**". بغرض الحصول على درجة الماجستير في علـــم النفس التربوي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ولهذا أضع بين أيديكم مقياس القدرة على حل المشكلات. أرجو قراءة الفقرات بتمعن ثم ضع إشارة فـــي المربع الذي ترى أنه يمثل حالتك، علماً بأن هذه الإجابات لن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي، وسيتم التعامـــل معها بسرية تامة.

أولاً: المعلومات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- التخصص علمي ☐ أدبي ☐

ثانياً: فقرات مقياس القدرة على حل المشكلات

الرقم	الفقـــــــــــــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١.	عندما يكون حلي لمشكلة غير ناجح، فإنني لا أتفحص سبب ذلك.					
٢.	عندما أواجه مشكلة معقدة، فـإني لا أزعـج نفسي بتطوير إستراتيجية لجمع المعلومـات حتى أتمكن من تحديـد مـا هـي المـشكلة بالضبط.					
٣.	عندما تفشل جهودي الأولى لحـل مـشكلة، أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مـع الموقف.					
٤.	بعد أن احل المشكلة لا أقوم بتحليل ما كـان خطأ أو صحيحا فيما جرى.					
٥.	إنني قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة.					
٦.	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين، فإنني أقضي وقتا في مقارنة النتائج التي توقعـت حدوثها.					
٧.	عندما تكون لدي مشكلة فأنني أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن اعجز عن إيجاد أفكار أخرى.					
٨.	عندما أحس بوجود مشكلة ما فان أول شيء أقوم به هو محاولة التعـرف علـى ماهيـة المشكلة بالضبط.					
٩.	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتـى تلك التي يبدو انه لا يوجد لها حل واضح في الحال.					
١٠.	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة بحيث لا استطيع حلها.					
١١.	إنني اتخذ قرارات وأكون سعيدا بها فيما بعد.					
١٢.	عندما تواجهني مشكلة فاني أميل لعمـل أول شيء استطيع التفكير به لحلها.					
١٣.	عندما تواجهني مشكلة فإني أتوقـف عنـدها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية.					

الرقم	الفقــــــــــــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١٤.	عادة ما اخذ بأول فكرة جيدة تخطــر ببــالي لحل المشكلة.					
١٥.	عند اتخاذ قرار وأقوم بتقييم نتائج كل بــديل وأقارن كلا منها بالأخر.					
١٦.	عندما أضع خططا لحل مشكلة، أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة					
١٧.	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملــة لاتخــاذ قــرار معين.					
١٨.	بعد اتخاذ القرار فان النتائج التــي أتوقعهــا عادة ما تكون متطابقة للنتائج الفعلية					
١٩.	إنني اصدر أحكاما دون ترو وأخيرا اندم عليها.					
٢٠.	إنني أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة.					
٢١.	أسلوبي مــنظم لمقارنـــة البــدائل واتخــاذ القرارات.					
٢٢.	عندما تواجهني مشكلة فأن أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظــر فــي كــل معلومة لها صلة به.					
٢٣.	أحيانا أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي.					
٢٤.	عندما تواجهني مشكلة فإني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئــة في إيجاد المشكلة.					
٢٥.	عندما أقرر فكرة أو حلا ممكنا لمشكلة فأنني لا اقضي وقتا لتقدير فرص النجاح لكل بديل.					
٢٦.	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة ما فإني لا أضع بدائل كثيرة جدا.					
٢٧.	اعتقد بأنني استطيع حل معظــم المــشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهــد والوقــت الكافي.					
٢٨.	عند مواجهتي لأي موقف جديد فأن لدي الثقة بأنني استطيع التعامل مع المشكلة التــي قــد تظهر.					
٢٩.	رغم أنني أتعامل مع المشكلة اشــعر أحيانــا كأنني أدور حولها ولا أصل إلى جوهرها.					

ملحق (٦)

كتب تسهيل المهمة

بلدية سخنين
مدرسة الحكمة الثانوية الشاملة
تلفون: 04-6744250 -04-6740955
فاكس : 04-6742090



עיריית סח'נין
בית ספר תיכון אלחכמה סח'נין
טל :04-6744250 --04-6740955
פקס : 04-6742090

19/6/10

لكل من يهمه الأمر

الموضوع: محمد علي .

اقر بهذا أن الطالب محمد علي قد وزع استمارة بحث لطلاب الصف العاشر في مدرستنا

مدرسة الحكمة سخنين .

وبناء على طلبه أصدر كتابي هذا .



باحترام
كمال طربيه
مدير المدرسة

مدرسه البيان الثانويه – سخنين
رقم المدرسه 278283
ص.ب 4900
سخنين-داله:30810
هاتف : 04-6745501



בי"ס תיכון אלביאן סח'נין
סמל מוסד – 278283
ת.ד: 4900
סח'נין- מיקוד-30810
טל : 04-6745501

2010/06/19

لمن يهمه الأمر.

تحيه وبعد ،

الموضوع : تمرير استبيان .

مدرسة البيان الثانوية – سخنين ، تؤكد بهذا المرسوم أنه قد قام

الطالب محمد صالح سليم علي ، رقم الهوية 031712507 ،

من قرية كوكب ابو الهيجا ، بتمرير استبيان على صفوف العواشر بالمدرسة .

بأحترام

مدرسة البيان الثانوية - سخنين

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

السيد فاروق زبيدات المحترم
مدير قسم المعارف /منطقة عكا
مدينةسخنين

التاريخ:2010/5/29

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب محمد صالح سليم علي ، المسجل في برنامج الماجستير تخصص(علم النفس التربوي) بدراسة حول " العلاقة بين الذكاء الاجتماعي و القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا " وتتضمن رسالة الطالب قيامه بتوزيع استبانة على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية التابعة للمدينة ، وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير ، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكورة.

16.06.2010

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،

العميد

أ. د.محمد نزيه حمدي

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف: ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) - ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K of JORDAN - TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا

إعداد
محمد صالح علي
إشراف
الأستاذ الدكتور صالح حسن الداهري

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، حيث تكون عدد الطلاب من (١٤١) طالباً، وعدد الطالبات (١٥٥) طالبة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي الذي استخدمه النواصرة (٢٠٠٨) الذي تم بناؤه وفق نظرية ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي، ومقياس حل المشكلات الذي قام بوضعه كل من هبنر وباترسن (Heppner & Petersen) والمعرب من قبل جروان (١٩٨٦).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا جاء بدرجة مرتفعة. وأن مستوى مهارة القدرة على حل المشكلات جاء بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى أثر الجنس في جميع مجالات الذكاء الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح الإناث باستثناء مجال التخطيط والقراءة التحليلية وحل المشكلات. وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى أثر الجنس في القدرة على حل

المشكلات، وجاءت الفروق لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلـى أثر التخصص في مستوى الذكاء الاجتماعي. وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر التخصص في القدرة على حل المشكلات. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيـة ايجابيـة دالـة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتوفير المنـاخ المناسـب لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الذكور، وتدريب الطلبة على ممارسة إستراتيجية حل المشكلات، وإجراء دراسة مقارنة بين الطلبة في المراحل الدراسية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية فـي مستوى الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، القدرة على حل المشكلات، المرحلة الثانوية، منطقة عكا.

The Relation between Social intelligence and Problem-solving ability among Secondary School Students at Akka District

Prepared by

Mohammed Saleh Ali

Supervisor

Professor. Dr. Saleh Hassan Al Dahrey

The purpose of the study was to examine the relationship between social intelligence and problem-solving ability among secondary school students in Akka District. The study sample consisted of 296 secondary school students in Akka district (141 males and 155 females) selected using purposeful sampling. To achieve the purposes of the study and to collect data, the researcher used Al Nawasreh's (2008) Social Intelligence Scale developed based on Steinberg Social Intelligence Theory. Heppner and Peterson (adapted by Al- Jarwan, 1986) problem-solving scale was used to measure problem solving ability.

The results indicated high levels of social intelligence among secondary school students in Akka District, while problem-solving ability was moderate among student population. Significant differences were found due to gender in all social intelligence domains, in favor of female students, except for planning, analytical reading and problem-solving. Significant gender differences were found in problem-solving ability, in favor of females. No significant differences were found in social intelligence due to specialization, while no differences were found due to specialization in students' ability to solve problems. significant correlations were found between social intelligence and problem-solving ability.

Based on these results, the study recommended the need to create a suitable organizational school climate to promote male students' social intelligence and to train students on using problem-solving strategies.

A comparative research investigating the differences in social intelligence levels among elementary, middle and secondary school students and then connecting this intelligence with the ability to solve problems.